Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8670030
Centre d'intérêt: 270

Québec (Province) Ministère de l'éducation. Direction des politiques et plans.

Interventions éducatives en milieux défavorisés / Ministère de l'éducation, Secteur de la planification, Direction des politiques et plans. -- [Québec] : Le Secteur, 1979.
env. 300 p. ; 28 cm.

"Document de travail". Titre de la couv. Titre de départ: Politique d'interventions éducatives en milieux défavorisés. Code: 28-1314. Notes bibliogr. au bas des p.

Descripteur(s): Aide aux milieux défavorisés * Pauvreté * Egalité en éducation * Politique gouvernementale * Formation professionnelle * Formation socio-culturelle * Programme d'évaluation * Plan de développement * Changement social * Développement communautaire * Education populaire * Education des adultes * Préscolaire (Ordre d'enseignement) * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le document présente la politique d'interventions éducatives du MEQ en milieux défavorisés. Ses cinq sections présentent: 1. des données sur la situation des groupes défavorisés; 2. des mesures sectorielles de lutte contre la pauvreté; 3. des stratégies adaptées aux diverses clientèles, du préscolaire à l'éducation des adultes; 4. un programme d'évaluation et un plan de développement des interventions; 5. les caractéristiques d'une approche globale et multisectorielle de la lutte à la pauvreté. La politique énoncée poursuit un double but: 1. promouvoir, par des services éducatifs appropriés, le développement et l'épanouissement des jeunes et des adultes de milieux défavorisés; 2. contribuer à leur promotion collective dans une perspective globale et intégrée de lutte à la pauvreté.

Type de document: r

EDUQ 8670030

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Secteur de la planification

Direction des politiques et plans

INTERVENTIONS ÉDUCATIVES EN MILIEUX DÉFAVORISÉS

FÉVRIER 1979

DOCUMENT DE TRAVAIL
28-1314

EDUQ 8670030

POLITIQUE D'INTERVENTIONS EDUCATIVES EN MILIEUX DEFAVORISES

TABLE DES MATIERES

LA PAUVRETE AU QUEBEC: TOILE DE FOND DE LA POLITIQUE D'INTERVENTIONS EDUCATIVES EN MILIEUX DEFAVORISES

1.1 Introduction

1.2 La pauvreté au Québec

- 1.2.4 Le lieu de résidence
- 1.2.5 La santé
- 1.2.6 Le logement
- 1.2.9 La justice
- 1.2.10 La consommation et le crédit
- 1.2.11 La répartition des revenus
- 1.2.12 La situation en rapport avec l'emploi
- 1.2.15 Le cumul des revenus
- 1.2.16 L'instruction, le revenu et l'emploi

1.3 Conclusion

LES MESURES DE LA LUTTE A LA PAUVRETE: UNE CONTRIBUTION SECTORIELLE

2.1 L'éducation et les jeunes de milieux défavorisés

2.2 Les orientations de la politique pour les jeunes

2.2.3 L'adaptation des institutions éducatives

2.2.8 L'insertion des parents dans les institutions éducatives

2.2.10 La préparation du personnel scolaire

2.3 L'éducation et les adultes de milieux défavorisés

2.3.23 Les besoins de formation professionnelle

2.3.27 Les besoins de formation socioculturelle

2.4 Les orientations de la politique pour les adultes

2.4.1 Le droit de l'adulte à l'auto-détermination et à l'auto-direction

2.4.7 La mise au point de "formats fonctionnels" d'éducation

2.4.14 La nécessité d'une diversité et d'une complémentarité des moyens

2.5 Conclusion

2.5.8 Des "considérations positives" pour les milieux défavorisés

2.5.10 L'approche "milieux"

2.5.15 Une politique évolutive et expérimentale

DES STRATEGIES POUR LES DIVERS GROUPES:
LES JEUNES ENFANTS, LES ELEVES DU PRIMAIRE
ET DU SECONDAIRE, LES ADULTES

o LES INTERVENTIONS AUPRES DES ENFANTS D'AGE PRESCOLAIRE

3.1 Introduction

3.2 Raisons majeures qui justifient des interventions pour les enfants d'âge préscolaire

3.2.1 L'importance d'un développement précoce

3.2.4 Un droit de l'enfant et un devoir de la société

3.2.6 Le besoin particulier qu'a le Québec de ses jeunes classes d'âge

3.2.9 Le caractère inégalitaire de notre société et de notre système d'éducation

3.3 Objectif des interventions

3.4 Modèle d'intervention privilégié

3.4.1 La télévision

3.4.6 Le milieu familial

3.4.10 Les lieux de rencontre

3.4.16 Le matériel éducatif

3.4.20 La complémentarité des éléments du modèle

3.5 Liens entre le modèle d'intervention privilégié et les programmes actuels

3.5.4 La maternelle-classe

3.5.11 La maternelle-maison et la maternelle-animation

3.5.16 L'opération Passe-partout

3.6 Quelques aspects opérationnels de l'intervention éducative au préscolaire

3.6.5 Le comité pour l'enfance

3.6.23 La commission scolaire

3.6.31 Le ministère de l'Education

3.7 Engagements du Ministère

o LES INTERVENTIONS AU PRIMAIRE

4.1 Introduction

4.2 Objectif des interventions

4.3 Vers une école mieux adaptée

- 4.3.1 Le personnel scolaire
- 4.3.4 La participation des parents
- 4.3.10 Les instruments pédagogiques

4.4 Interventions proposées pour adapter l'école

- 4.4.3 Le personnel scolaire: projet de perfectionnement
- 4.4.17 La participation des parents: mécanismes et soutien à la participation
- 4.4.45 Les instruments pédagogiques

4.5 Les engagements du Ministère

- 4.5.1 Quant au perfectionnement de l'équipe-école
- 4.5.6 Quant à la participation des parents
- 4.5.9 Quant aux instruments pédagogiques

o LES INTERVENTIONS AU SECONDAIRE

5.1 Introduction

5.2 Situation éducative de l'adolescent de milieux défavorisés

5.2.1 L'adolescent et sa famille

5.2.3 L'adolescent et son expérience scolaire

5.2.7 L'adolescent et son avenir professionnel

5.3 Possibilités et limites des interventions scolaires

5.4 Actions à entreprendre et engagements du Ministère

5.4.1 Des projets de soutien à l'adolescent

5.4.12 La formation professionnelle

4.5.19 La participation des parents

4.5.22 Des instruments de perception et des études sur la motivation des élèves

o LES INTERVENTIONS AUPRES DES ADULTES

6.1 Introduction

6.2 Les services d'accueil pour adultes dans les C.S.R.

6.3 L'animation communautaire et le support à l'action communautaire

6.4 L'éducation population dans les C.S.R.

6.5 Les organismes volontaires d'éducation populaire

6.6 L'alphabétisation

6.7 La formation professionnelle

6.8 Les ressources humaines

6.9 Les ressources technologiques

6.10 L'instrumentation pédagogique

PROGRAMME D'EVALUATION ET PLAN DE DEVELOPPEMENT DES INTERVENTIONS

7.2 Evaluation des interventions

7.2.7 Trois formes d'évaluation

7.2.16 Une banque d'informations

7.2.18 Déroulement des opérations et responsabilités

7.2.23 Engagements du Ministère et développement des évaluations

7.3 Grandes lignes du plan de développement

7.3.1 Orientations du plan

7.3.8 Populations-cibles

7.3.17 Ressources

7.3.20 Schémas de développement

AU-DELA DU SECTORIEL: L'APPROCHE MULTISECTORIELLE

8.1 Introduction

8.2 Evolution de la lutte à la pauvreté

8.2.1 Europe

8.2.3 Etats-Unis

8.2.6 Canada

8.2.10 Québec

8.3 Vers une nouvelle approche

8.3.1 Persistance de la pauvreté dans le monde

8.3.6 Persistance de la pauvreté au Québec

8.3.9 Critique des mesures sociales

8.3.14 Nécessité d'une nouvelle approche

8.3.19 Caractéristiques de la nouvelle approche

8.3.24 Conditions d'implantation

8.4 Ebauche d'un changement social

- Au niveau du Québec
- Au niveau local

La pauvreté au Québec: toile de fond de la politique d'interventions éducatives en milieux défavorisés

Introduction

1.1 A partir des années '60, le Québec a partagé avec la plupart des nations occidentales cette idée de promouvoir le développement de la société en utilisant ce puissant levier que constitue le système d'éducation. On a cru alors que la réforme scolaire permettrait aux citoyens, et particulièrement à la jeune génération, de participer plus activement à l'évolution rapide de la société et qu'on en arriverait, en conséquence, à réduire les inégalités sociales et à favoriser un meilleur exercice de la démocratie. Cette volonté politique de promouvoir, par l'action éducative, un plus grand développement et une meilleure utilisation des ressources humaines du Québec se situait dans le contexte historique où une portion importante de la population n'avait pas eu accès à un système éducatif bien développé et se trouvait démunie sur le plan socio-économique. Même si des stratégies d'interventions ont été mises sur pied dans plusieurs domaines, on peut dire que l'éducation devenait l'instrument privilégié pour corriger les lacunes de notre société. La réforme scolaire qui s'est alors amorcée prenait appui sur les travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Commission Parent) qui exprimait ainsi ses visées démocratiques.

> *"La démocratie appelle les hommes à la réalisation de plus en plus complète d'une égalité véritable entre eux: non seulement l'égalité de tous devant la loi et dans l'exercice des droits politiques, mais encore l'égalisation progressive des chances pour tous dans la vie en société";*

et

"l'éducation apparaît aujourd'hui comme un des moyens de réaliser cet idéal d'égalité entre les hommes (1)".

1.1.1 Quinze ans après le début de cette réforme de l'éducation, on constate qu'il y a encore place pour beaucoup d'amélioration pour réaliser pleinement les grandes visées initiales et qu'il y a lieu de réexaminer le chemin parcouru et les stratégies éducatives utilisées. D'ailleurs, la consultation qui a suivi la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec, a largement fait état des problèmes qui subsistent dans notre système d'éducation. Rappelons cependant que, en effet, malgré la scolarisation plus grande des jeunes et une réduction des inégalités scolaires, il existe encore au Québec une couche importante de la population qu'on peut qualifier de défavorisée sur le plan socio-économique, qui ne profite pas et ne peut pas profiter pleinement, à l'heure actuelle, des services éducatifs disponibles dans notre société.

1.1.2 C'est dans un tel contexte que le ministère de l'Education présente sa politique d'interventions éducatives en milieux défavorisés.

La pauvreté au Québec

1.2 En préliminaire à cette politique, il nous apparaît important de fournir quelques données sur la situation économique, sociale et éducative des populations défavorisées. Ces informations sommaires feront prendre

---

1. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Gouvernement du Québec, 1966, volume IV, page 12.

conscience au lecteur que le phénomène de pauvreté déborde le domaine propre de l'éducation et qu'il est nécessaire d'envisager des interventions coordonnées dans plusieurs secteurs si nous voulons améliorer sensiblement le sort de ceux qui sont les plus démunis dans notre société; de plus, elles justifieront en partie certaines stratégies d'intervention.

1.2.1 Il est difficile de présenter en quelques pages les principaux problèmes que rencontrent quotidiennement les enfants et les adultes qui vivent dans un état de pauvreté. Cela est peut-être même utopique. Aussi faut-il tabler sur l'observation personnelle du lecteur, sur les informations transmises par les médias, par plusieurs groupements sociaux, et ne viser ici qu'à rappeler les faits saillants susceptibles de raviver les réflexions sur ces situations pénibles dans une société qui recherche une meilleure expression de la justice sociale.

1.2.2 La pauvreté s'exprime par la privation de biens et de services pendant une longue période de temps. Cette privation se fait sentir dans le domaine économique, bien sûr, mais également dans les domaines culturel et psychologique. Cette privation peut être telle qu'elle empêche la satisfaction de besoins vitaux propres à la subsistance et au maintien des capacités physiques. Dans notre société, les pauvres ne manquent généralement pas du minimum vital, quoique cela se produise, mais leurs ressources sont largement insuffisantes pour leur permettre d'avoir accès aux biens, services et conditions de vie qu'on évalue comme un minimum acceptable dans l'ensemble de la société.

1.2.3 Selon différentes études,(1) la proportion de familles pauvres se situerait entre 20% et 32% de l'ensemble des familles du Québec.

---

1. Voir le tableau 1 de l'annexe.

Voici quelques-unes des caractéristiques de la pauvreté.

Le lieu de résidence

1.2.4 Au canada[1], en 1972, 41,7% des familles pauvres vivent en régions métropolitaines, 38,5% dans les régions rurales et 19,8% dans les petites régions urbaines et autres villes. 30,7% des familles pauvres canadiennes vivent au Québec. Fait important, plus du quart des familles des régions rurales sont pauvres, alors qu'elles ne représentent que 9,4% de celles des régions métropolitaines(2).

La santé

1.2.5 Au Québec, les études concernant les rapports entre la pauvreté et l'état de santé confirment les résultats d'études américaines sur le sujet. On note une incidence beaucoup plus forte de certaines maladies et du taux de mortalité due à celles-ci dans les populations défavorisées. Parmi ces maladies, on inclut les troubles cardiovasculaires, plusieurs formes de cancer, le diabète, les maladies contagieuses, les problèmes de santé,etc. De plus, les taux de mortalité infantile sont plus élevés dans ces milieux. Selon l'étude de Siematycki, ..."de 1965 à 1967, le taux de mortalité infantile dans la région ouvrière pauvre du sud de Montréal était presque trois fois plus élevé que celui des banlieux plus riches de l'ouest de Montréal, comme Pierrefonds, Baie d'Urfé, Beaconsfield, Dorval,etc."(3).

---

1. On peut faire l'hypothèse que la situation canadienne reflète la situation au Québec.
2. Voir le tableau 6 de l'annexe.
3. Siematycki, T., Les conditions de vie et la santé, janvier 1972, cité dans P. Cliche, 1976, page 128.

Le logement

1.2.6 Les habitations dont l'état général est jugé insatisfaisant(1) sont habitées par des pauvres: les coûts des logements de mauvaise qualité leur sont plus accessibles. Malgré tout, les pauvres doivent consentir une part importante de leur budget à l'habitation: on estime cette part à 45% du revenu pour le calcul des prestations de l'aide sociale.

1.2.7 On retient trois caracrétistiques pour décrire l'état des logements: le nombre de personnes par pièce(2), la vétusté(3) et la salubrité(4). On se rend compte que plus les revenus sont faibles, plus le nombre de personnes par pièce augmente, et que plus un logement est vieux, plus il a de chance d'être en mauvais état et d'être habité par des pauvres. De même, les populations pauvres habitent deux fois plus que les autres des logements insalubres, c'est-à-dire des logements où l'on note "... l'absence de certains éléments de confort élémentaire tels l'eau courante, l'utilisation exclusive de la baignoire ou de la douche et l'usage exclusif d'une toilette à chasse d'eau"(5).

1.2.8 Toutefois, au-delà des contraintes matérielles engendrées par l'état de l'habitation, il importe de souligner les conséquences psychologiques d'un habitat inadéquat. Il y a des risques accrus d'infection et de contamination de toutes sortes, de fatigue nerveuse, d'anxiété et de tension liées à un séjour prolongé dans un logement surpeuplé.

---

1. Le rapport de la Commission Castonguay-Nepveu indiquait qu'un tiers des maisons du Québec était dans un état inacceptable.
2. Voir le tableau 8 de l'annexe.
3. Voir le graphique 1 de l'annexe.
4. Voir le tableau 9 de l'annexe.
5. Cliche, P., 1976, page 133.

La justice

1.2.9 Avec l'instauration des services d'aide juridique, la capacité des pauvres à utiliser le processus judiciaire pour défendre leurs droits s'est beaucoup améliorée. Toutefois, certaines dispositions de la loi constituent une discrimination à leur égard, en particulier la réglementation concernant le cautionnement et les amendes. En effet, ces mesures sont peu accessibles aux personnes à faibles revenus en raison des coûts qu'elles représentent. Les pauvres ne peuvent payer ni cautionnement ni amende; il leur reste la prison... Cet état de fait crée une situation d'inégalité dans le traitement d'individus qui sont présumés innocents au départ. Dans le cas d'une accusation non fondée, les préjudices causés entraînent souvent des torts irréparables. On peut également noter l'inégalité qui existe dans le repérage de la criminalité juvénile dans les milieux défavorisés et ceux qui sont plus aisés. On ne peut évidemment quantifier ce phénomène, mais la plupart des criminologues s'entendent pour dire que, dans le cas de délits, il est plus probable qu'un jeune de milieu modeste "passe" par la procédure judiciaire qu'un jeune de milieu non défavorisé.

La consommation et le crédit

1.2.10 La consommation des pauvres est nécessairement réduite. En raison de leur faible pouvoir d'achat, ils ne peuvent avoir accès à plusieurs biens dont la consommation est généralisée. Cette situation ne peut que marginaliser les pauvres,car consommer est pratiquement devenu un mécanisme d'intégration sociale. Le crédit constitue souvent un moyen d'obtenir un bien; s'il est relativement accessible à tous, il ne l'est toutefois pas au même prix (difficulté d'emprunt et taux d'intérêt élevé). De plus, comparativement aux autres groupes , les plus démunis doivent recourir davantage au crédit pour se procurer des biens essentiels.

La répartition des revenus

1.2.11 Le tableau 3 de l'annexe montre que le phénomène de la pauvreté est lié à l'inégalité des revenus. On note, entre autres, qu'en 1973, 20% des unités familiales possédant les revenus les plus élevés accaparaient 43,2% de l'ensemble des revenus. Par contre, les 20% possédant les revenus les plus bas ne détenaient que 3,7% de ce même ensemble de revenus. On remarque de plus que l'inégalité des revenus s'est accrue légèrement depuis 1951(1) pour l'ensemble du territoire canadien. Il semble que l'inégalité dans la répartition des revenus soit un peu plus prononcée au Québec que dans certains pays industrialisés(2). Par ailleurs, la moyenne des revenus varie de façon sensible selon que le chef est un homme ou une femme(3).

La situation en rapport avec l'emploi

1.2.12 On retrouve des pauvres dans la population active et dans la population inactive. Cette dernière comprend une bonne partie des bénéficiaires de l'aide sociale. Toutefois, selon les chiffres du Rapport du Sénat canadien sur la pauvreté(4), ces personnes sont loin d'être des "resquilleurs de l'aide sociale" puisque huit adultes sur dix parmi ceux qui reçoivent des prestations d'aide(5) n'ont aucun autre moyen de subsistance. En effet, 84% des bénéficiaires sont des vieillards, des invalides et des mères ayant à leur charge des enfants.

---

1. Tiré de Julien, P.A., et al., Québec 2001. Une société refroidie, Montréal, Boréal Express, 1976.
2. Voir le tableau 4 de l'annexe.
3. Voir le tableau 5 de l'annexe.
4. Rapport du Comité spécial sur la pauvreté du Sénat canadien, Ottawa, Imprimerie de la Reine, 1971.
5. Voir le tableau 7 de l'annexe.

1.2.13 En 1972, au Canada, 50,1% des chefs de famille pauvre ont travaillé au cours de la dernière année(1). Ces travailleurs se situent principalement dans les industries à bas salaires, très sensibles aux fluctuations tels: les services personnels, le textile, le commerce de détail, etc. Les emplois occupés comptent généralement parmi les moins qualifiés. Dans les périodes de récession, ces travailleurs sont les premiers à être congédiés et les dernier à être embauchés. Ainsi, on peut affirmer que le chômage constitue, plus encore aujourd'hui, un problème majeur pour les travailleurs pauvres. Finalement, selon P. Cliche (1976), on observe même une prolongation du temps de chômage chez les individus en 1973 par rapport aux années précédentes. Celle-ci serait occasionnée par la dévaluation plus rapide des connaissances, laquelle exige un recyclage plus long et plus coûteux auquel, d'ailleurs, les travailleurs les plus démunis n'ont pas accès. De plus, le chômage, les bas revenus et le sous-emploi n'atteignent pas également toutes les couches professionnelles. Les travailleurs les plus durement touchés par ces problèmes sont ceux qui ne sont pas syndiqués, ceux des secteurs en déclin, les immigrés et les jeunes travailleurs non spécialisés.

1.2.14 Tous, en raison des rapports de force qui prévalent au sein de l'ensemble économique québécois, disposent d'un pouvoir de marchandage limité lorsqu'ils tentent de vendre leur force de travail. On ne saurait ignorer ce rapport de force dans un effort d'explication de la pauvreté, à moins de faire de celle-ci une caractéristique individuelle.

---

1. Voir le tableau 6 de l'annexe.

Le cumul des revenus

1.2.15 Fortement touchés par le chômage et le sous-emploi, les pauvres profitent peu, semble-t-il, du cumul des revenus occasionné par l'insertion croissante de la femme sur le marché du travail. Il apparaît plutôt que l'intégration professionnelle de celle-ci contribue à accroître l'inégalité. "En effet, les familles pouvant bénéficier en 1973 de plus d'un revenu se situent surtout dans les tranches supérieures et moyennes de revenu familial"(1).

L'instruction, le revenu et l'emploi

1.2.16 Selon les données du recensement de 1971, le Québec compte 354 890 citoyens (8,4% de la population adulte) qui ont 4 ans ou moins de scolarité. Il compte 1 792 880 citoyens (42,3% de la population adulte) qui ont 8 ans et moins de scolarité.

1.2.17 La situation a pu évoluer depuis 1971, particulièrement pour les classes d'âges 15-19 et 20-24 ans, mais il serait surprenant que le niveau de scolarisation de l'ensemble de la population adulte se soit élevé d'une façon telle que les pourcentages relatifs en aient été substantiellement affectés.

1.2.18 Sur le plan statistique, la relation entre niveau d'instruction et revenu ressort clairement(2). On observe en effet qu'en moyenne, plus le niveau d'instruction est élevé, plus le revenu l'est également. En examinant la répartition des revenus, on remarque que "les faibles revenus se retrouvent surtout chez ceux dont le niveau de scolarité est le plus bas, et (que) la majorité de ceux qui touchent un petit revenu ont un faible niveau de scolarité"(3).

---

1. Frappier-Desrochers, M.. La répartition des revenus au Québec, Développement-Québec, 4 (10), 3-11, page 10.
2. Voir le tableau 10 de l'annexe.
3. Cliche, P., 1976, page 72.

1.2.19 Le niveau d'instruction affecte chaque aspect de la réussite sur le marché du travail; la participation de l'individu au marché du travail, son occupation, sa fréquence d'emploi, le nombre d'heures de travail, le salaire. Ces facteurs combinés détermineront le revenu de l'individu. De plus, le niveau d'instruction affecte non seulement le revenu actuel, mais également la capacité future à gagner.

1.2.20 On observe que les individus dont la scolarité est faible occupent généralement des emplois peu spécialisés et à faible taux de rémunération. De plus, les secteurs où ces emplois se concentrent sont habituellement sensibles aux fluctuations économiques. En conséquence, les travailleurs qui oeuvrent dans ces secteurs doivent faire face à des périodes de chômage plus fréquentes et, souvent même, plus longues. Ces secteurs d'emplois étant également plus susceptibles d'être touchés par la mécanisation et l'automatisation, les risques de chômage s'accroissent évidemment.

1.2.21 Cependant, même si le rapport entre l'instruction et le revenu apparaît évident, il n'est pas absolu; il y a plus de gens à bas revenus que de personnes à faible niveau de scolarité. Il existe un lien certain mais complexe entre le niveau d'instruction et le niveau de revenu. Il importe donc de voir les raisons pour lesquelles les pauvres se retrouvent majoritairement parmi ceux dont le niveau de scolarité est le moins élevé(1). "Même si le rapport entre revenu et instruction n'est pas automatique, on peut dire sans se tromper que la pauvreté constitue un obstacle important sur la route qui mène à l'instruction"(2).

---

1. Voir le tableau 10 de l'annexe.

2. Cliche, P., 1976, page 77.

Conclusion

1.3 La pauvreté n'est pas un état en soi, mais bien plutôt un ensemble de caractéristiques liées les unes aux autres qui forment un tout difficilement dissociable. De plus, ces caractéristiques semblent se transmettre d'une génération à l'autre. Malgré tout ce qu'on peut croire au sujet de la mobilité sociale, si vous êtes fils ou fille d'une famille pauvre, vous serez très probablement pauvre vous-même. De même que l'héritage des riches est la richesse, l'héritage des pauvres est la pauvreté; l'héritage des chômeurs, le chômage; l'héritage des non-instruits, la faible scolarisation et l'héritage des sans pouvoir, le manque de pouvoir.

1.3.1 Si importantes que soient les données abstraites sur les milieux défavorisés, elles ne fournissent toujours qu'une espèce de portrait-robot ou de prototype dont on ne saurait se satisfaire quand on souhaite entreprendre des actions éducatives auprès d'eux.

1.3.2 Il y a quelque chose de plus ou moins insaisissable dans la réalité des milieux défavorisés. C'est un esprit, une mentalité, une attitude, des intérêts, des motivations, des ambitions, des révoltes même vis-à-vis la vie, la société, les institutions, les "autres"... qui ne peuvent être correctement perçus et analysés que par des techniques et des démarches... peu coutumières dans les traditions scolaires.

1.3.3 L'expression "milieux défavorisés" est une expression "équivoque". Elle recouvre une variété infinie d'individus qui - si on ose employer une telle formule - "combine une multitude d'ingrédients" qui donnent finalement un caractère unique à chacun.

1.3.4 Certains se sont installés dans leur état de misère; ils ne font et n'ont l'intention de faire aucun effort pour en sortir. Ils ont accordé leurs schèmes de référence à leur situation et ils ont développé une philosophie fataliste de la vie. Ne pouvant ou ne voulant pas voir comment et quand ils parviendront à surmonter les entraves à ce que "d'autres" appellent pour eux: promotion personnelle et sociale, ils ont rétréci leur propre univers, réduit leurs besoins, adapté leur mode de vie et leurs ambitions aux conditions auxquelles ils pensent de toute façon ne jamais échapper.

1.3.5 Certains autres sont plus perméables à certains types d'actions éducatives parce qu'ils les perçoivent, plus ou moins confusément, comme des moyens de "promotion sociale, culturelle, économique".

1.3.6 Ils se définissent en termes de manque, de privation, d'indigence, par rapport aux plus favorisés des classes moyennes et riches. En ce sens, ils partagent, d'une façon inconsciente parfois, les valeurs, les aspirations, les attitudes, les comportements des classes dominantes, même s'ils présentent des systèmes particuliers d'autodéfense qui leur permettent d'assumer, tant bien que mal, un profond sentiment d'aliénation face à la société dans laquelle et avec laquelle ils sont bien forcés de coexister et à laquelle ils ambitionnent confusément d'appartenir un jour.

1.3.7 D'autres, encore, ont plutôt choisi de lutter collectivement contre ce qu'ils jugent la principale source de leur aliénation: la structure socio-économique québécoise. Engagés dans un projet global de transformation de la société, toute entreprise d'interventions éducatives auprès d'eux est vite perçue comme une manoeuvre de "récupération" par le système ou par la "société dominante".

1.3.8 Plus grande est la marginalisation des individus des milieux défavorisés, plus les problèmes d'interventions éducatives sont difficiles à résoudre. Et il ne serait pas politiquement sage et éclairé de penser qu'il suffit de manifester de bonnes intentions, proposer des voies nouvelles de collaboration, pour voir les masses populaires défavorisées envahir les sentiers que l'Etat pourrait leur proposer.

1.3.9 Les individus et les groupes des milieux défavorisés ont été, en quelque sorte, plus ou moins évincés des canaux classiques et reconnus de promotion sociale (scolaire, économique, culturelle...) parce qu'ils n'ont pas pu ou voulu réaliser les idéaux véhiculés par une société majoritairement composée de ceux qui ont "réussi" dans la vie. Ces individus et ces groupes ne se sont pas tous nécessairement retirés volontairement de cette société. C'est la société elle-même - par ses institutions, son organisation, ses modèles implicites et explicites - qui les a souvent contraints de "s'isoler".

1.3.10 La pauvreté des individus, jeunes ou vieux, est vécue d'une façon globale: le pauvre n'est pas tantôt à court d'argent, tantôt mal nourri, tantôt chômeur ou sous-employé, tantôt mal logé, tantôt malade, tantôt parent unique, tantôt peu instruit, tantôt découragé, tantôt mis à l'écart de la société dans un ghetto, etc. Il est tout cela à la fois, au même moment; et ces caractéristiques s'influencent et se renforcent mutuellement.

1.3.11 De même, la pauvreté dépasse les contingences matérielles et culturelles pour atteindre les individus dans leur perception d'eux-mêmes et dans le type de rapports qu'ils entretiennent avec les différentes instances sociales. Les statistiques sont impuissantes à rendre compte de ce vécu. Il

importe toutefois de ne pas l'ignorer car, au-delà des privations de toutes sortes, "les processus par lesquels la pauvreté réduit l'optimisme naturel et le fait de vivre des enfants pauvres sont comme la goutte d'eau qui tombe sur la pierre et l'use lentement"(1).

1.3.12 Il apparaît, à l'examen des constatations précédentes, que la pauvreté est un phénomène complexe qui affecte profondément certains groupes dans leur vécu quotidien et dans les relations qu'ils établissent avec le reste de la société. En conséquence, la société doit avoir une démarche intégrée dans plusieurs secteurs pour pouvoir lutter efficacement contre la pauvreté. Il doit donc exister une politique d'ensemble d'interventions dans des secteurs aussi vitaux que le travail, la santé, le logement, l'éducation, la fiscalité,etc.

1.3.13 Les mesures de lutte à la pauvreté proposées dans le cadre de la politique éducative en milieux défavorisés sont évidemment sectorielles. A ce titre, elles se situent dans le prolongement des efforts déjà entrepris par d'autres ministères pour assurer à chacun des conditions décentes d'existence. Parce que sectoriels, ces efforts s'attaquent aux manifestations diverses de la pauvreté, telles qu'elles apparaissent au niveau individuel, plutôt qu'à ses causes profondes. Il peut difficilement en être autrement dans un tel contexte. La pauvreté étant un phénomène global, elle déborde largement la juridiction de l'un ou l'autre ministère. L'addition de mesures sectorielles est donc impuissante à l'atteindre complètement. Le succès de l'opération de lutte à la pauvreté est, de ce fait, plus mitigé. Bien qu'elle porte des fruits pour un nombre déterminé d'individus, elle laisse néanmoins intacts

---

1. Conseil national du bien-être social, Les enfants pauvres, Ottawa, 1975, page 38.

les rouages permettant que la pauvreté, comme phénomène collectif, se perpétue. À cet égard, il apparaît de plus en plus évident, au terme des nombreuses expériences et évaluations réalisées dans divers pays, que seule une approche globale du phénomène de la pauvreté, approche impliquant des changements sociaux importants, puisse l'attaquer dans ses fondements mêmes.

1.3.14 Les responsables de la politique éducative en faveur des milieux défavorisés sont sensibilisés aux limites de l'approche sectorielle de lutte à la pauvreté. Toutefois, l'élaboration d'une telle politique s'impose quand même puisqu'elle s'inscrit dans le prolongement de l'une des responsabilités fondamentales du ministère de l'Education: la démocratisation du système d'éducation. De plus, l'élaboration d'une politique globale de lutte à la pauvreté constitue une responsabilité engageant directement l'ensemble d'un gouvernement plutôt qu'un seul ministère.

1.3.15 C'est pourquoi, dans une telle perspective, et aussi par le fait incontestable que l'éducation demeure un levier puissant d'autonomie et de libération de l'homme, la politique d'interventions éducatives en milieux défavorisés entend poursuivre un double but qui peut être formulé ainsi:

> Promouvoir, par des services éducatifs appropriés, le développement et l'épanouissement des jeunes et des adultes de milieux défavorisés; contribuer à leur promotion collective dans une perspective globale et intégrée de lutte à la pauvreté.

1.3.16 Ce but implique qu'à elle seule, l'approche éducative n'est pas une arme sufisante pour lutter contre la pauvreté et même pour faire disparaître les inégalités scolaires. Par contre, dans un plan intégré et global de lutte à la pauvreté, les interventions éducatives sont un élément de première importance.

Les mesures de la lutte à la pauvreté: une contribution sectorielle

L'éducation et les jeunes de milieux défavorisés

2.1 Depuis quelques années, "l'égalité" est devenue l'un des mots-clés dans les débats politiques sur les problèmes d'éducation. "L'idée d'égalité devant l'éducation a fait son chemin à mesure que progressait le concept plus général d'équité sociale. Aujourd'hui, le droit formel à l'éducation n'est plus une affaire de politique et le principe de l'égalité des chances d'accès à l'éducation n'est plus contesté"(1). Au Québec, ce concept du droit à l'éducation a largement inspiré les mesures telles la gratuité scolaire, la création d'écoles secondaires polyvalentes et leur régionalisation, l'instauration d'un réseau public postsecondaire, l'implantation de services d'éducation des adultes etc., prises par l'Etat au début des années soixante.

2.1.1 *"Jusqu'à ces derniers temps, on pensait généralement qu'il était possible d'atténuer dans une très large mesure les inégalités des chances dans la vie, notamment en matière de revenu et de statut professionnel, en favorisant l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation. Toutefois, la croyance au système officiel d'enseignement, en tant que grand égalisateur, a été ébranlée par les résultats de (certains) travaux, et plus encore par les interprétations données à ces résultats"*(2).

2.1.2 Aux Etats-Unis d'abord et plus tard au Québec, on a remarqué que, si tous les enfants jouissaient d'une même possibilité d'accès aux services éducatifs, ils n'en profitaient pas tous de la même façon. On a constaté, en effet, que, malgré une réduction importante des inégalités scolaires, les jeunes provenant de milieux pauvres connaissaient plus d'échecs scolaires, qu'ils abandonnaient plus tôt leurs études, qu'ils accusaient davantage de retards

---

(1) Hüsen Torsten, Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), Paris, 1975, page 3.

(2) Hüsen Torsten, op. cit., page 9.

scolaires que les autres et qu'ils avaient une performance inférieure aux tests. Les politiques d'accessibilité généralisée à l'éducation n'avaient pas entièrement réglé le problème des inégalités scolaires.

2.1.3 Donc, pour résoudre ce problème, on mit sur pied, aux Etats-Unis, un vaste programme de lutte à la pauvreté qui donna naissance, dans le domaine scolaire, au projet Head Start. Ce programme reposait sur l'idée que les enfants provenant de milieux pauvres n'avaient pas un environnement propice à leur éducation et qu'on devait, en conséquence, les amener au même niveau de développement que les autres afin "qu'ils partent également entraînés pour la course". C'est dans un tel esprit qu'on parlait "d'égalité des chances devant l'éducation". Le diagnostic étant donc posé en termes de déficits à combler, l'ensemble des interventions structurées dans ce cadre s'inscrivait dans le courant dit d'éducation compensatoire. Elles constituaient essentiellement des ajouts aux programmes réguliers: programmes divers d'assistance médicale, initiation aux règles de l'hygiène et d'une saine nutrition, développement de techniques appropriées d'apprentissage, création de services d'assistance personnelle auprès des enfants et parfois des parents.

2.1.4 Au Québec, c'est l'Opération renouveau, amorcée par la Commission des écoles catholiques de Montréal au début de l'année 1970, qui constitue le point de départ des interventions importantes en milieux socio-économiquement faibles. Cette opération, dont la première application était prévue pour une période de 5 ans, s'inspirait largement du mouvement d'éducation compensatoire américain,comme en témoignent plusieurs des mesures mises de l'avant: addition de personnel enseignant, accroissement et, dans

certains cas, mise en place de services professionnels d'ordre médical, social, psychologique et orthopédique sur une base régulière, établissement de prématernelles pour enfants de 4 et 5 ans à temps plein, distribution de collations aux enfants, par budgets additionnels aux écoles. D'autres mesures, par ailleurs, au moins dans leurs intentions initiales, s'éloignaient de ce mouvement, comme le développement de démarches pédagogiques adaptées aux besoins du milieu, l'adoption de programmes de rapprochement des parents de l'école et de perfectionnement des maîtres.

2.1.5 On peut dire que l'Opération renouveau, endossée par le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal lors de sa création en 1972, constitue au Québec la seule opération systématique et multidimensionnelle d'interventions en milieux socio-économiquement faibles, même si certaines autres commissions scolaires ont mis au point des interventions qui visaient des clientèles de milieux défavorisés et même si le Ministère a participé à divers titres à plusieurs de ces interventions.

2.1.6 Les programmes s'adressant aux jeunes d'âge préscolaire n'ont pas eu les effets escomptés à long terme. Après quelques années, les jeunes avaient perdu les acquis de la maternelle; "sans prolongement intensif au-delà des premières années de l'élémentaire, les mesures de l'Opération renouveau perdaient vite leur impact"(1).

2.1.7 Par ailleurs, des travaux québécois réalisés dans le cadre de l'Opération renouveau, des recherches effectuées à l'extérieur du Québec et les témoignages de praticiens s'accordent sur un ensemble de problèmes scolaires particulièrement évidents en milieux défavorisés urbains. L'Opération renouveau a contribué

---

(1) Laperrière, Anne. Où s'en va l'intervention en écoles de milieux socio-économiquement faibles? Juillet 1976, page 7 (sans autre spécification).

largement à étayer les constatations qui vont suivre. Cependant, peu de données semblables sont disponibles sur le monde rural. C'est une lacune importante qu'il conviendra de combler assez rapidement.

2.1.8 Les évaluations québécoises, tout comme les évaluations américaines des programmes d'éducation compensatoire, indiquent que des difficultés demeurent.

2.1.9 Les retards scolaires sont de deux à trois fois plus fréquents chez les enfants de milieu pauvre que chez les enfants de milieu aisé. On note également une plus grande fréquence d'échecs scolaires. De même, on peut observer que les voies allégées sont en majorité "empruntées" par des enfants issus de familles pauvres. Ces enfants sont aussi plus souvent étiquetés comme des inadaptés; ils sont, en conséquence, orientés vers des classes spéciales et référés aux praticiens de l'aide individuelle.

2.1.10 Leurs aspirations scolaires et celles que leurs parents entretiennent pour eux sont, au départ, comparables à celles des autres. Cependant, les difficultés rencontrées leur font vite croire que ces aspirations sont démesurées et hors d'atteinte. La motivation à poursuivre des études supérieures s'émousse très tôt. Des recherches menées dans le cadre de l'enquête sur les aspirations scolaires et l'orientation professionnelle des étudiants (ASOPE) couvrant la période de 1972 à 1977, indiquent que, pour un niveau de réussite égal, par exemple réussite excellente, les étudiants d'origine sociale supérieure passent au CEGEP dans une proportion de 80%, ceux d'origine sociale moyenne passent dans une proportion de 63% et ceux d'origine sociale plus modeste, dans une proportion de 52%.

2.1.11 Enfin, on remarque que les taux d'absentéisme et d'abandons scolaires sont plus élevés chez les enfants de milieux défavorisés. Cependant, dans le cadre de l'Opération renouveau, les programmes d'interventions ont eu pour effet de réduire le taux d'absentéisme.

2.1.12 Cette brève description des difficultés rencontrées par les enfants de milieux défavorisés est indicatrice d'un profond malaise, d'un problème global vécu par ces enfants. Aussi, convient-il de considérer ces problèmes davantage comme des effets d'une situation d'ensemble que comme des maux qu'il faut enrayer un à un.

Les orientations de la politique pour les jeunes

Les conditions de vie des jeunes

2.2 Les conditions de vie des enfants pauvres telles qu'elles sont déterminées par les contraintes économiques, sociales et familiales, constituent une entrave sérieuse à leur intégration dans le monde scolaire. Qu'il suffise de rappeler, à la suite des auteurs du Rapport du Comité spécial du Sénat (1971), les coûts directs et indirects que doivent assumer les familles pauvres pour envoyer et maintenir leurs enfants à l'école. Pour les enfants eux-mêmes, les conditions de vie familiale (étroitesse du logement, manque d'espace pour s'adonner aux travaux scolaires, absence d'outils tels les crayons, le papier, les livres, les dictionnaires etc.) ne sont pas celles que l'école prend pour acquises.

2.2.1 Ainsi, pour être réaliste et pour comporter des chances de résultats positifs, la politique d'interventions éducatives en milieux défavorisés présuppose que de véritables efforts seront consacrés à repenser l'ensemble des actions en milieux défavorisés

dans une démarche globale et multisectorielle de lutte à la pauvreté. Dans le champ d'intervention qui est le sien, le ministère de l'Education entend préciser ses intentions et indiquer les moyens qu'il veut mettre en oeuvre pour faire en sorte que l'école soit la moins discriminante possible à l'égard des enfants et des parents de milieux défavorisés.

2.2.2 Les problèmes scolaires qu'on constate chez les jeunes de milieux défavorisés ne sont pas particuliers à ces groupes, mais ils y sont plus fréquents. Même si l'état actuel de nos connaissances ne permet pas de tracer avec certitude des liens de causes à effets entre plusieurs facteurs et ces problèmes, notre démarche postule que les conditions de vie objectives de ces jeunes ont des répercussions sur leurs attitudes, sur leurs motivations, sur leurs aspirations scolaires et, par conséquent, sur leur réussite scolaire.

L'adaptation des institutions éducatives

2.2.3 Un certain nombre d'analyses, de recherches et d'évaluations semble indiquer qu'il existe des facteurs internes à l'école même, qui contribuent, dès les premières années, à marginaliser les jeunes de milieux défavorisés. "Qu'on le veuille ou non, les critères spécifiques des "capacités" sont les notes et les résultats de tests et examens objectifs. Tous ces critères sont en corrélation plus ou moins forte avec le milieu social" (1). Refuser de considérer ce rapport, c'est condamner à l'insuccès toute velléité d'égaliser les chances. Au Québec, un ensemble de mesures d'organisation scolaire, de régime pédagogique, de programmes d'étude ont été instaurées, cherchant à offrir toute une gamme de voies, d'options qui correspondraient mieux aux aptitudes et aux aspirations de chacun, tout en assurant une sélection des

---

(1) Hûsen, Torsten, op. cit. page 39.

plus doués pour les études supérieures. Or, un examen rapide des destins scolaires des élèves, nous révèle qu'en bout de ligne, l'évaluation des aptitudes, le classement par voies, les choix d'options et de cheminement scolaire tendent à reproduire une sélection des élèves selon leur origine socio-économique. Ainsi, les élèves auraient d'autant plus de chances "d'être doués" qu'ils appartiennent à des milieux mieux nantis...

2.2.4 Ces constatations appellent une révision majeure du rôle de l'école, de son organisation, de ses méthodes pédagogiques et d'évaluation en fonction d'une démarche qui tienne davantage compte de l'enfant et de son milieu.

2.2.5 Partir de l'enfant et de ses acquis ne sont pas de vains mots pour qui a le souci de l'entourer des conditions les plus favorables à son développement harmonieux. L'école qui, en accueillant tout élève, a intégré des normes quant au développement moteur, psychologique, socio-affectif, cognitif et moral, ne peut que se conformer à un schème moyen d'élève moyen. Elle sera adaptée pour celui-ci, ignorante et compréhensive pour cet autre.

2.2.6 C'est pourquoi la politique préconise une démarche "écologique" qui tienne compte des influences réciproques qu'entretiennent entre eux enfant, milieu et école.

2.2.7 Les interventions éducatives auprès des jeunes enfants d'âge préscolaire s'inspirent de cette même approche qui mise sur ce qu'est l'enfant et sur ce que son milieu lui a apporté. Mais, si l'école s'adapte bien à l'enfant dès son entrée à l'école, pourquoi faut-il prévoir des services avant celle-ci? Plusieurs raisons militent en faveur de tels services. D'abord, ce n'est pas un besoin particulier aux milieux défavorisés; l'utilité de services éducatifs aux jeunes enfants

est ressentie dans tous les milieux. Cependant, les services ne seront utiles que s'ils épousent les besoins particuliers des utilisateurs; et, ces besoins varient d'un groupe social à un autre. Par ailleurs, le contexte des ressources limitées conditionne le choix politique d'offrir en priorité des services éducatifs appropriés aux jeunes enfants de milieux défavorisés. Ce choix se justifie d'autant plus qu'on a pu constater que les populations défavorisées profitent moins que les autres des services éducatifs de l'ensemble du système d'éducation.

L'insertion des parents dans les institutions éducatives

2.2.8 Dans sa politique, le Ministère accorde une grande importance à la participation des parents aux diverses stratégies d'interventions préconisées. Des études ont mis en évidence le rôle prépondérant du milieu familial sur la carrière scolaire des jeunes et ce, à tous les niveaux. Cette participation des parents prendra diverses formes selon l'âge des jeunes; ainsi, elle sera plus immédiate dans les interventions auprès des jeunes enfants que dans celles auprès des adolescents. Cependant, le rôle des parents demeure fondamental pour l'évolution éducative de l'enfant. Cette approche implique, de façon particulière, l'insertion des parents au niveau des institutions éducatives préscolaires et scolaires. On compte par là raffermir la relation école-milieu: les parents, mieux avertis de ce qui se passe à l'école, devraient entrevoir plus positivement l'importance de celle-ci pour leurs enfants. On vise également à mieux fonder le rapport milieu-école; les parents seraient pour l'école les interlocuteurs privilégiés, les porte-parole les mieux placés pour lui "enseigner" ce qu'est le milieu et ce que sont les enfants qui en sont issus.

2.2.9 Enfin, l'implication des parents dans l'école, si elle remplit toutes ses promesses selon les deux aspects que nous venons de souligner, contribuerait, pour une bonne part, à faire de l'école, pour les enfants, un univers qui ne leur soit pas étranger, un univers dans lequel ils se reconnaissent.

La préparation du personnel scolaire

2.2.10 L'adaptation de l'école et l'insertion des parents dans celle ci nécessitent la préparation du personnel scolaire. L'enseignant en milieux défavorisés doit être en mesure de composer avec les acquis des enfants qu'il accueille et d'en faire le fondement de son action. Cela suppose qu'il connaît, qu'il comprend et qu'il intègre les valeurs du milieu à son enseignement, qu'il ajuste ses méthodes pédagogiques et qu'il révise ses méthodes d'évaluation en conséquence. Le directeur d'école, personne-clé de la réussite locale de la politique, doit être un véritable leader dans les changements pédagogiques proposés et dans l'ouverture au milieu que suppose l'adaptation de l'école.

L'éducation et les adultes de milieux défavorisés

2.3 La fresque historique que nous allons tracer ne relève que les événements de l'histoire de l'éducation des adultes qui nous semblent évocateurs pour illustrer l'arrière-plan des interventions éducatives auprès des adultes en milieux défavorisés. Ce n'est ni une histoire complète de l'éducation des adultes, ni une histoire particulière de l'une ou l'autre intervention. Ce n'est qu'un parcours, dans le temps, du territoire de l'éducation des adultes pour relever ici ou là ce qui a pu permettre à la population la plus démunie du Québec d'avoir accès à des ressources éducatives répondant progressivement à ses attentes et à ses besoins.

2.3.1 La réforme scolaire du milieu des années soixante est venue donner un second souffle à l'éducation des adultes, par un appui intensifié et mieux coordonné de l'Etat: création de la Direction générale de l'enseignement privé; et l'ouverture des institutions de ses deux grands réseaux, les commissions scolaires régionales et plus tard les CEGEP, à la population adulte du Québec.

2.3.2 L'éducation des adultes, au Québec, remonte à plus loin dans le temps; elle se caractérisait alors par des interventions sectoralisées de différents ministères. Une première unification, en 1960, sous l'égide du ministère de la Jeunesse et l'enrichissement par un service chargé de l'application des accords fédéraux-provinciaux sur la formation professionnelle, en 1961, de même que par la naissance d'un bureau de l'éducation populaire en 1962, exigeaient un nouvel effort plus coordonné. C'est à la suite des travaux des comités Ryan (1964), Bélisle (1964), Barbin (1966) et du rapport de la Commission Parent que l'éducation des adultes put amorcer un développement appuyé par l'Etat. L'appui du milieu vint seconder et nourrir cette volonté lors d'une enquête-participation à travers tout le Québec, sur les ressources et les besoins de l'éducation des adultes (Opération Départ-Province 1967).

2.3.3 Dans le cadre du programme conjoint, Canada-Québec, de formation de la main-d'oeuvre, le Québec a pu lancer une offensive massive de scolarisation et de qualification des adultes et développer ce nouvel atout dans sa stratégie de développement des années soixante. Si les attentes des adultes eux-mêmes étaient peu connues, même si l'on peut soupçonner qu'elles s'accordaient à celles créées pour leurs enfants, les besoins sociaux semblaient

nets: il fallait élever très rapidement le niveau de scolarité de la population pour faire disparaître une des principales causes de sous-développement du Québec: la sous-scolarisation entrave même à la qualification professionnelle.

2.3.4 Les ressources éducatives offertes étaient alors des ressources scolaires, mais aménagées: contenu morcellé, horaire varié, cheminement accéléré. Malgré les nombreux inconvénients d'un contexte et d'un régime de formation qui n'étaient plus de leur âge, les adultes vinrent en grand nombre se recycler et se nourrir aux promesses de l'école. Seule note singulière pour les adultes, mais aussi marginale dans un contexte scolaire: les interventions en éducation populaire. Cette forme d'éducation plus axée sur l'apprentissage des rôles sociaux débordant le travail rémunéré offrit, malgré ses maigres ressources, des occasions d'échanges et de développement principalement à la population féminine.

2.3.5 Parallèlement à cet effort des institutions du réseau, l'Etat encouragea diverses expériences et entreprit une étude afin d'inventer un modèle pédagogique et donner à la formation des adultes une signification plus près de leur situation de vie, plus à la quête de leurs attentes et de leurs besoins. Ainsi se déroulèrent l'expérience SESAME pour la préparation de formateurs d'adultes et le développement de nouvelles pédagogies, l'expérience TEVEC qui mettait en synergie des ressources médias, des groupes d'étude et des initiatives individuelles dans un effort de scolarisation teinté de préoccupations de développement régional, et une recherche sur l'autoformation, l'Opération Départ-Montréal.

2.3.6 Les interventions développées dans le réseau des commissions scolaires régionales ou parallèlement provoquèrent l'apparition lente mais continue d'un projet plus original et spécifique d'éducation des adultes durant ces cinq premières années d'opération. Ainsi, dès le début des années soixante-dix, les valeurs véhiculées s'appelaient autonomie et capacité de participation de l'adulte à son projet, fonctionnalité et significativité des connaissances requises, souplesse des outils, variété des voies d'accès ou des cheminements, encadrement adulte.

2.3.7 Cette évolution permit de répliquer l'expérience TEVEC dans une formule renouvelée (M.M.) où l'accent fut mis sur la participation, l'autonomie dans des apprentissages non scolarisants. Simultanément, survint la naissance des SEAPAC dans les commissions scolaires régionales dans le but d'offrir aux adultes, en plus des services de formation, un instrument d'orientation et de raccordement de ses expériences et de ses besoins aux ressources institutionnelles: les services d'aide personnelle, et une nouvelle voie de formation liée aux actions collectives initiées par des groupes d'adultes: les projets d'animation communautaires.

2.3.8 Un projet de régime de formation spécifique aux adultes a mûri durant ces nombreuses expériences. Il fut même écrit et approuvé dans ses grandes lignes lors de consultations tant auprès des adultes eux-mêmes qu'auprès des responsables des réseaux. Même si ce projet n'a pas vu officiellement le jour, il encouragea des nouvelles expériences dans des projets d'entrées et sorties continues, accéléra la réforme des programmes pour les convertir à des objectifs plus concrets de développement et alimenta une multitude de projets spéciaux pour des clientèles particulières.

2.3.9 Dix ans après les débuts, quelle espérance de consolidation ou de développement peut-on attribuer à ces changements en éducation des adultes. Certains décrivent le milieu des années soixante-dix comme une période d'exaspération en éducation des adultes: trop de développement en regard de la légitimité officielle de l'éducation des adultes, dans certaines de ses opérations, trop de questionnement en regard des régimes réguliers de formation, dans d'autres, sentiment djimpuissance pour rejoindre certaines catégories de population ou doute sur la capacité institutionnelle de mener certains types d'interventions. Parallèlement aux activités du réseau, affirmation plus forte et plus nette des organismes volontaires d'éducation populaire pour obtenir des budgets de l'Etat afin d'assumer de façon autonome leurs besoins de formation.

2.3.10 Dix ans après les débuts, l'éducation des adultes doit se spécialiser et se professionnaliser pour résoudre ses problèmes de croissance et s'ajuster à une plus grande diversification de ses objectifs.

2.3.11 La volonté politique d'entreprendre des actions éducatives auprès des adultes des milieux défavorisés implique une recherche circonstanciée et empathique des attentes et des besoins de ces adultes et de ces milieux.

2.3.12 Les besoins des adultes des milieux défavorisés ne sont pas d'abord d'ordre éducatif. Les besoins éducatifs eux-mêmes, lorsqu'ils sont ressentis, ne sont pas nécessairement considérés comme primordiaux (au sens strict du terme). Les liens entre la situation "multiforme" de défavorisé et l'éducation sont, d'une part, plus ou moins directs ou perçus comme tels et, d'autre aprt, ils ne paraissent pas toujours justifier, aux yeux des adultes défavorisés, des démarches

parfois onéreuses qui s'ajoutent à d'autres apparemment plus urgentes. En d'autres mots, les "produits éducatifs" sous quelque emballage qu'on les présente, ne trouvent pas facilement preneurs chez les adultes des milieux défavorisés.

2.3.13 On sait néanmoins que les problèmes de sous-développement ne peuvent être résolus si les responsables de l'éducation n'assument pas le rôle - important mais non exclusif - qui est le leur.

2.3.14 La première démarche qui s'impose aux éducateurs est d'identifier et de respecter les attentes, parfois diffuses, des adultes des milieux défavorisés à l'égard des interventions éducatives qui les prennent comme cible.

2.3.15 Il existe toujours, cependant, une certaine tension entre ce que l'on pourrait appeler les "intentions fondamentales des systèmes d'éducation" et les attentes des adultes, notamment des adultes des milieux défavorisés.

2.3.16 Les problèmes tiennent, pour une bonne part, semble-t-il, à l'ignorance ou à la méconnaissance des attentes des adultes face aux instances d'éducation (surtout institutionnelles), ignorance ou méconnaissance qui s'enracine souvent dans le refus de considérer que les adultes ne sont pas des "étudiants" et qu'ils veulent, parfois confusément, être les responsables premiers des projets éducatifs qu'ils peuvent formuler, avec ou sans l'aide de ressources externes - institutionnelles ou personnelles - et dont les objectifs ne sont pas d'abord ceux que d'autres pensent pouvoir définir à leur place.

2.3.17 La formation ou l'éducation que les adultes attendent de n'importe quelle instance éducative, c'est qu'elle ne soit plus ou soit moins isolée des réalités sociales, économiques, politiques et culturelles. Tous ces domaines d'activités se recoupent tous les jours dans la vie des adultes et ils s'y trouvent continuellement impliqués. Il faut donc que l'éducation fasse, de même, partie de la vie au même titre que les autres domaines d'activités.

2.3.18 Les ressources éducatives externes, surtout quand elles prennent la forme des institutions scolaires traditionnelles, si bien organisées soient-elles, ne peuvent avoir à leur endroit la même mentalité ou la même approche qu'elles ont à l'endroit des enfants et des jeunes qui les fréquentent.

2.3.19 L'éducation des adultes est d'autant plus exigeante que leurs attentes sont difficiles à cerner - parce que multiples et diffuses - et qu'elles échappent largement, sinon totalement, aux normes et aux critères habituellement employés par les institutions scolaires vouées primordialement à l'éducation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes.

2.3.20 Les observations précédentes prennent une importance encore plus grande quand on aborde l'éducation des adultes des milieux défavorisés. D'autant plus grande que les problèmes de ceux-ci s'enracinent dans des réalités sociales, économiques, politiques et culturelles plus difficiles encore et que les pratiques traditionnelles des institutions scolaires leur apparaissent peu ou pas adaptées à la solution de leurs problèmes.

2.3.21 Les besoins éducatifs des adultes des milieux défavorisés sont, a priori, innombrables et multiformes. Qu'il suffise d'affirmer que - compte tenu de la psychologie des adultes et des attentes qu'ils entretiennent à l'égard

de l'éducation - il appartient prioritairement aux adultes, aux clients de l'éducation, d'identifier et de définir leurs besoins éducatifs - avec ou sans assistance externe - selon les cas.

2.3.22 On peut distinguer - à des fins d'interventions éducatives - deux grandes catégories de besoins, quitte à préciser, éventuellement, comment il est possible de les combler.

Les besoins de formation professionnelle

2.3.23 Les besoins d'ordre socio-économique des adultes des milieux défavorisés sont évidents. En terme d'éducation, ils se traduisent par des besoins de formation professionnelle. Dans ce domaine, les actions à entreprendre ou à poursuivre sont assez facilement identifiables:

- acquisition des connaissances théoriques nécessaires à l'apprentissage d'un métier ou à l'exercice d'une fonction de travail;
- recyclage (mise à jour professionnelle;
- reconversion partielle (autre fonction de travail dans un autre champ professionnel);
- reconversion totale (autre fonction de travail dans un autre champ professionnel);
- perfectionnement.

2.3.24 La formation professionnelle des adultes des milieux défavorisés pose des problèmes difficiles à résoudre. Qu'il suffise de rappeler les expériences relativement infructueuses des programmes de formation de la main-d'oeuvre canadienne mis en application au Québec depuis une décennie. Destinés aux chômeurs des régions défavorisées, ils n'ont pas atteint tous les objectifs fixés.

2.3.25 Il ne fait aucun doute que certaines catégories d'adultes des milieux défavorisés ne peuvent profiter des services éducatifs mis

à leur disposition dans ce domaine, sans que des mesures spéciales, positivement discriminantes, ne soient prises à leur endroit.

2.3.26 Pour autant, par ailleurs, que les apprentissages professionnels ne sont pas liés, directement ou immédiatement, à la recherche d'un emploi mais à la nécessité ou à l'utilité - pour des raisons économiques - d'acquérir certaines habiletés techniques pour la construction, la réparation, l'entretien, la décoration... de ceci ou de cela, les expériences menées par certains organismes d'éducation, dont Multi-média, peuvent nous éclairer sur les diverses manières d'aborder les problèmes particuliers de la formation professionnelle des adultes des milieux défavorisés.

Les besoins de formation socioculturelle

2.3.27 Comment désigner la catégorie de besoins que manifestent des individus et des groupes quand l'infinie diversité qui les caractérise prend sa source dans une multitude de situations et d'intérêts personnels ou collectifs qui vont de la nécessité pratique d'apprendre à lire, à écrire et à compter, jusqu'au désir légitime de mieux comprendre les rouages ou les mécanismes de la société et de ses institutions pour mieux participer à leur évolution, en passant par la gamme illimitée des ambitions de la récupération "scolaire", de perfectionnement artisanal, de simple ressourcement intellectuel, de mise à jour de connaissances et d'habiletés par des apprentissages nouveaux, individuels ou collectifs...? Faute d'un meilleur qualificatif, ces besoins sont désignés ici comme des besoins socioculturels.

2.3.28 Le trait le plus commun qui caractérise en effet les besoins, ici sommairement et globalement identifiés, c'est qu'ils sont essentiellement d'ordre "socioculturels",

c'est-à-dire qu'ils réfèrent à la situation des individus plongés dans une société qui - avec plus ou moins d'insistance et de précision - exige que chaque citoyen-adulte s'intègre le plus harmonieusement possible à la collectivité, assume en fait son autonomie de droit, participe activement à l'évolution de sa communauté plutôt que d'être constamment remorqué par elle.

2.3.29 Au Québec, la réponse à ces besoins socio-culturels des adultes défavorisés s'est organisée autour de ce qu'on a appelé: l'alphabétisation, la formation de base, la formation sociale, l'éducation populaire, la récupération scolaire. En somme, une réponse souvent non coordonnée mais qui répondait aux besoins complexes les plus urgents à combler.

2.3.30 L'évaluation des divers programmes mis en oeuvre semble démontrer cependant que les clientèles rejointes se situaient majoritairement dans les "classes moyennes". Cette constatation incline à penser que les approches retenues et les stratégies employées doivent être réexaminées.

2.3.31 Une chose apparaît certaine cependant. Tous ceux qui s'occupent de l'éducation des adultes des milieux défavorisés doivent exorciser leur esprit des schèmes scolaires traditionnels pour réfléchir, non plus d'abord en termes d'institutions, d'organisation temporelle et spatiale, de structures, de niveaux, de programmes, de "standards", mais en termes de projets et d'activités éducatives faisant appel à toutes les ressources éducatives disponibles, dans le respect des attentes et des besoins des adultes des milieux défavorisés, c'est-à-dire dans un esprit total de disponibilité et de flexibilité.

Les orientations de la politique pour les adultes

2.4 Alors que les étudiants et les adultes qui poursuivent une carrière scolaire sont, d'une certaine manière, mobilisés par leurs études qui constituent la partie principale, sinon exclusive, de leurs activités, les adultes, notamment ceux des milieux défavorisés, qui ont quitté le système d'éducation il y a plus ou moins longtemps, sont mobilisés par la vie en société qui impose ses règles, ses normes, ses responsabilités, ses devoirs et engendre ses problèmes. Leur attention ne se porte pas spontanément vers l'éducation comme remède à leur situation.

Le droit de l'adulte à l'autodétermination et à l'autodirection

2.4.1 Habituellement, les systèmes d'éducation obligatoire fixent les objectifs à poursuivre et proposent, sinon imposent, les cheminements pour les atteindre, en tenant compte de l'évolution physique et psychologique des enfants et des adolescents. Quant ils se raffinent un peu, ils fixent de grands objectifs, par niveau de formation et proposent des modalités d'organisation qui laissent place, à l'intérieur d'un cadre très général, à la détermination de "projets éducatifs" par telle institution, telle école, telle classe et même tel individu.

2.4.2 Toutes les expériences de "l'école active", de "l'enseignement individualisé", de "l'enseignement programmé", de la "formation sur mesure", constituent autant de tentatives pour résoudre le dilemme: institution/individu, système/personne. Les tendances observables de la pédagogie contemporaine s'orientent donc vers l'individualisation de la formation et la participation des étudiants à leur cheminement éducatif personnel.

2.4.3 D'une part, pour autant qu'il s'agit d'activités éducatives, formelles ou non, les adultes ont la responsabilité de s'autodéterminer quant aux projets éducatifs eux-mêmes

et quant aux ressources à utiliser pour les réaliser. De ce point de vue, les institutions scolaires, leurs services, leurs programmes... ne sont plus alors que des ressources, des services et des programmes parmi d'autres.

2.4.4 D'autre part, pour autant que la démarche éducative elle-même est en cause, l'autodirection s'impose comme règle pédagogique générale. De ce point de vue, ce sont les relations habituelles maître/disciple qui sont substantiellement modifiées et c'est le caractère exclusif de la "fonction enseignante" qui est remis en cause.

2.4.5 Bref, un des éléments majeurs de la problématique des adultes, notamment des milieux défavorisés, c'est la nécessité pour les éducateurs de remettre en cause des démarches pédagogiques généralement en usage et de concevoir, par voie de conséquence, la "direction des apprentissages" dans une perspective nouvelle qui place les adultes au coeur même du processus éducatif. Cela n'est pas facile, surtout quand la tradition veut qu'il y ait, d'un côté, ceux qui savent et, de l'autre, ceux qui ne savent pas.

2.4.6 Une évidence saute aux yeux: toute intervention éducative, surtout en éducation des adultes, est primordialement subordonnée aux "sujets" à éduquer, c'est-à-dire aux clientèles-cibles, aux groupes-cibles. Les instances, les ressources, les organisations, premières en théorie, deviennent secondes en pratique. Les modèles systémiques d'intervention ne peuvent découler que de l'acceptation inconditionnelle de cette évidence.

La mise au point de « formats fonctionnels » d'éducation

2.4.7 L'éducation des adultes des milieux défavorisés pose le problème des "formats éducatifs" pour autant qu'on s'interroge sur le rôle possible des instances scolaires.

2.4.8 Il y a, bien sûr, les "formats" qu'on peut qualifier de "standards", c'est-à-dire ceux qui sont couronnés par des sanctions officielles et qui situent ceux qui s'y conforment dans des groupes sociaux, professionnels ou culturels, bien identifiés. Jeunes ou adultes, en formation initiale ou en formation récurrente, peuvent les emprunter et les institutions scolaires ont été structurées, organisées et réorganisées pour les offrir selon des modalités de plus en plus souples.

2.4.9 Bien des adultes, même des milieux défavorisés, peuvent s'engager volontairement dans de tels cheminements et s'engagent effectivement parfois dans ces voies ou ces filières de formation, mais l'expérience démontre cependant qu'il est illusoire et même contre-indiqué de ne proposer que ce seul modèle à tous les adultes.

2.4.10 En marge et au-delà de ces "formats standards" dont la société tout entière reconnaît l'utilité et la nécessité, ceux qui oeuvrent en éducation des adultes ont identifié et préconisé l'adoption d'autres formats souvent dénommés: "formats fonctionnels". Ceux-ci se définissent par rapport aux "besoins multidimensiels" et aux "besoins personnalisés" des adultes. Ce qui prime ici, c'est la poursuite de l'adéquation des formations à acquérir aux attentes et aux volontés des individus bien plutôt que l'ajustement des formations à une typologie normalisée de besoins "standards".

2.4.11 Reconnaître la validité des "formats fonctionnels" de formation n'entame en rien la validité des "formats standards". L'un et l'autre sont nécessaires. Rien n'empêche d'ailleurs que certaines formations acquises dans des "formats fonctionnels" reçoivent des sanctions "officielles" et soient reconnues "équivalentes" à des formations acquises selon des processus plus "classiques". Mais telle n'est pas la visée initiale de ce type de formation.

2.4.12 A défaut d'accepter cette distinction fondamentale des "formats éducatifs", on est conduit à comparer des choses qui ne se comparent pas. D'ailleurs, que les institutions scolaires en soient heureuses ou pas, la réalité même de l'éducation des adultes et de la vie a désormais consacré cette distinction.

2.4.13 Pour autant que l'éducation des adultes des milieux défavorisés est en cause, il faut se rendre à l'évidence que les "formats fonctionnels" de formation s'imposent et sont les plus aptes à rencontrer les intentions poursuivies par des interventions éducatives dans ces milieux et auprès de ces adultes. Affirmer cela, c'est en même temps et indivisiblement, affirmer que les instances scolaires, traditionnellement conçues pour les jeunes et les adultes (étudiants) en formation initiale ou récurrente dans des "formats standards" doivent "se convertir" quand elles s'engagent dans les interventions éducatives auprès des adultes des milieux défavorisés.

La nécessité d'une diversité et d'une complémentarité des moyens

2.4.14 L'éducation des adultes, comme l'expérience le prouve, exige l'emploi d'un ensemble de moyens diversifiés et complémentaires (instances, ressources humaines, médias, instrumentation pédagogique) dont l'évolution s'adapte, dans une perpétuelle mouvance, à des situations elles-mêmes fluides ou mobiles. Il faut, dans ce domaine, consentir à accepter la diversité et la complémentarité des moyens comme des éléments positifs d'une organisation qui, de quelque manière, échappera toujours à une rationalisation rigoureuse et définitive.

2.4.15 Les institutions scolaires jouent et continueront à jouer un rôle important dans la formation socio-économique et socioculturelle des citoyens-adultes du Québec.

2.4.16 Les "écoles" sont là pour un bon moment encore malgré les tenants de la "déscolarisation" des activités éducatives pour adultes. Elles apparaissent toujours nécessaires à beaucoup d'adultes pour bien des formes de récupération scolaire: formation de base, recyclage et perfectionnement professionnel etc.

2.4.17 Cette diversité et cette complémentarité des moyens doivent s'appliquer non seulement lorsqu'il est question de la matière des services aux adultes: services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire (SEAPAC); organismes d'éducation populaire (OVEP); services de formation en institution scolaire et dans l'industrie, mais également lorsqu'il s'agit de prendre en considération les ressources humaines, les ressources technologiques et l'instrumentation pédagogique destinés aux adultes, particulièrement ceux de milieux défavorisés.

2.4.18 L'examen des programmes actuels réalisés sous les auspices des services d'éducation des adultes montre cependant que, d'une part, doit rejoindre les adultes des milieux défavorisés et, d'autre part, mettre en place des services qui sortent des sentiers classiques demeure une tâche difficile.

Conclusion

La nécessité d'intervenir

2.5 Le Ministère se doit d'intervenir auprès des jeunes en raison de leur droit fondamental à l'éducation. Le système d'éducation, à cause des responsabilités qui lui sont dévolues par la société, ne peut tolérer que des parties importantes de sa clientèle ne puissent utiliser les services éducatifs auxquels elles ont droit, et en retirer les bénéfices, au même titre que d'autres groupes de la société.

2.5.1 Le Ministère se doit d'intervenir en raison de l'importance de l'éducation dans le développement socio-économique et culturel de la société québécoise. Comme l'affirmaient les auteurs du Rapport Parent:

> *"L'homme moderne a besoin d'une éducation toujours plus poussée pour vivre aux dimensions de la société contemporaine. L'analphabète ne pourrait aujourd'hui que vivre totalement en marge de la société; celui qui n'a qu'une instruction élémentaire risque de rester étranger au monde dans lequel il vit et d'être le jouet des pressions puissantes qu'exercent les moyens de communication de masse, la publicité, la propagande, les loisirs commercialisés. Seule l'éducation peut libérer l'homme de l'asservissement technique et collectif qui le menace; elle lui permet par surcroît de profiter de toutes les sources d'enrichissement et d'épanouissement que le monde moderne met à sa disposition dans le domaine des arts, des sciences, des idées, aussi bien que de la technique".*(1)

2.5.2 C'est donc d'abord et avant tout pour réduire et faire disparaître, si possible, ce décalage entre le droit et le fait que l'Etat doit s'intéresser d'une façon particulière aux personnes défavorisées, qu'il doit mettre en oeuvre des projets susceptibles d'abolir les inégalités réelles entre les citoyens auxquels il impose, par ailleurs, des devoirs identiques.

2.5.3 Cette nécessité d'intervenir transcende les limites inhérentes à l'approche sectorielle d'interventions auprès des milieux défavorisés. Le Ministère, malgré la conscience

---

(1) Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Gouvernement du Québec, 1966, volume IV, pages 4 et 5.

qu'il a de la nécessité d'une politique globale et intégrée de lutte à la pauvreté, ne peut attendre que tout soit en place dans tous les ministères et à tous les niveaux de l'organisation sociale pour intervenir dans le champ propre de ses responsabilités.

2.5.4 Pourquoi et au nom de quoi faut-il tenter de rejoindre - prioritairement - ceux qui n'ont pas eu leur compte dans les réformes et les réorganisations dont le Québec a été témoin depuis 15 ans? Il faut répondre, sans hésiter: pour des raisons de justice sociale.

2.5.5 L'Etat, par ses législations et par ses institutions, est le gardien des droits individuels et collectifs. Il est le gardien absolument irremplaçable des droits les plus menacés ainsi que des personnes et des groupes les plus désarmés parce qu'à tous égards, les "défavorisés" sont des citoyens à part entière.

2.5.6 Il s'agit là d'un perpétuel défi à relever et d'un appel constant à l'innovation. En effet, le poids inévitable des "moyennes" tend constamment à infléchir les décisions des Etats dans le sens de l'intérêt du plus grand nombre au détriment des classes marginales défavorisées.

2.5.7 Les mesures à prendre pour corriger cette tendance des Etats doivent donc être considérées comme des mesures de justice sociale pour autant qu'elles tendent à rétablir une plus grande égalité entre tous face aux droits et aux devoirs des citoyens.

Des « considérations positives » pour les milieux défavorisés

2.5.8 Un principe de "considération positive" inspirera notre approche aux interventions éducatives en milieux défavorisés. Ce principe vise l'établissement de conditions

favorables aux milieux défavorisés dans le respect des besoins, des expériences, des valeurs de ces milieux. Jusqu'à maintenant, le système d'éducation a plutôt adopté une attitude d'indifférence, d'ignorance ou de refus vis-à-vis les caractères propres aux populations défavorisées. Il y a place pour une grande amélioration dans les services à rendre à cette clientèle et dans l'intégration au système d'éducation des éléments socioculturels qui leur sont particuliers.

2.5.9 L'application du principe de "considération positive" implique une diversification des approches éducatives qui devraient permettre l'introduction de changements dans le système qui seront particulièrement favorables aux clientèles de milieux défavorisés. Il ne s'agit pas de marginaliser ces clientèles, mais plutôt de créer des situations éducatives qui intègrent au système scolaire les éléments propres à ces milieux. L'action doit être orientée de telle sorte que le système d'éducation et l'école en particulier contribuent positivement et de façon dynamique à l'accueil de ces clientèles. En d'autres mots, pour que les jeunes et les adultes de milieux défavorisés y soient respectés et qu'ils y trouvent leur place. Dans cette perspective, les notions d'adaptation, de développement et de participation sont capitales.

L'approche « milieux »

2.5.10 La politique d'intervention éducative s'appuiera sur une approche "milieux" plutôt que sur une approche "individuelle", laquelle est centrée sur le repérage des enfants ou des adultes "défavorisés" dans une population donnée et leur regroupement dans des programmes ou lieux qui leur sont particulièrement destinés.

2.5.11 Pour identifier les milieux défavorisés au Québec, nous avons fait appel à trois concepts: la pauvreté, définie par certains indicateurs de revenu, d'instruction, de logement et de travail; le secteur(1) qui constitue, pour les interventions, auprès des enfants d'âge scolaire, l'unité territoriale de base et enfin, la concentration, qui implique qu'il y a un certain nombre de familles pauvres dans un secteur donné. L'identification des milieux défavorisés est présentée dans le document "les secteurs défavorisés du Québec"(2) et, pour l'Ile de Montréal, dans le document "rapport sur les zones défavorisées de l'Ile de Montréal"(3).

2.5.12 Le tableau 2 de l'annexe précédente, pour chaque région administrative, à l'exclusion de l'Ile de Montréal, les proportions d'enfants, de familles et de personnes vivant dans les secteurs les plus défavorisés. La lecture de ce tableau ne doit donc pas conduire à la conclusion que toutes les familles habitant un secteur sont défavorisées.

2.5.13 Dans le cadre de l'approche retenue, des secteurs sont identifiés comme "très défavorisés", "moyennement défavorisés" et "peu défavorisés". On privilégiera des interventions dans ces secteurs en commençant par ceux qui sont les plus démunis. Les interventions se dérouleront dans les écoles et auprès de groupes ou d'organismes situés dans ces secteurs.

---

(1) Les secteurs défavorisés ont été identifiés à partir des caractéristiques des familles ayant des enfants d'âge scolaire. En conséquence, ils ne représentent qu'une partie de la population et dans cette perspective, ne peuvent constituer une identification de l'ensemble du phénomène de pauvreté au Québec.

(2) Les secteurs défavorisés du Québec, Direction des politiques et plans, ministère de l'Education, avril 1977.

(3) Rapport sur les zones défavorisées de l'Ile de Montréal, Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, décembre 1974.

2.5.14 L'approche "milieux" présente cependant certains inconvénients dont celui de permettre à des individus plus favorisés de bénéficier des interventions pour milieux défavorisés et de laisser pour compte d'autres qui sont plus démunis, mais qui vivent dans des milieux mieux nantis. Cependant, en raison même de la définition des milieux, il devient possible d'intervenir là où les concentrations de personnes pauvres sont grandes, c'est-à-dire là où il existe le plus d'homogénéité dans les conditions de vie et dans les expériences, et là où on estime, dans un premier temps, que les besoins sont les plus importants. L'approche "milieux" reconnaît l'importance de la dimension socioculturelle de ces milieux et est davantage compatible avec le principe de "considération positive" que l'approche individuelle. De plus, il faut noter que l'identification de "secteurs défavorisés" présente de nombreux avantages pour l'allocation des ressources. Par ailleurs, les organismes locaux conserveront une assez grande marge de manoeuvre dans l'identification plus précise des lieux d'intervention.

Une politique évolutive et expérimentale

2.5.15 La politique d'intervention éducative doit être évolutive et expérimentale. En effet, le temps n'est pas mûr pour une politique définitive; l'évolution que le Québec a vécu depuis quinze ans n'a pas encore suffisamment préparé l'énoncé d'une telle politique. Elle est donc évolutive à plusieurs titres. D'abord dans sa conception: certains éléments de la politique ont déjà fait l'objet de plus de réflexion, d'expérimentation et d'évaluation que d'autres au Québec et ailleurs; en conséquence, ceux-là seront plus développés et plus complets; les autres devront suivre le même cheminement.

2.5.16 Evolutive au niveau des stratégies d'intervention éducative que le Ministère préconise; les expériences passées ont montré qu'il ne pouvait y avoir de certitude absolue dans une telle politique et qu'il sera nécessaire de posséder une meilleure information sur la situation éducative des jeunes et des adultes en milieux défavorisés et de suivre avec plus de rigueur les résultats des interventions préconisées avant d'arrêter de manière quelque peu définitive les stratégies d'intervention. Evolutive également, dans le sens où le milieu lui-même contribuera à créer, améliorer et expérimenter les stratégies. La politique doit répondre à des besoins réels et les solutions envisagées doivent convenir aux milieux concernés; elle doit donc intégrer systématiquement ce qui provient d'eux.

2.5.17 La démarche expérimentale illustre l'aspect dynamique et créateur de l'approche évolutive et en incarne la dimension concrète. Même les modèles d'intervention qui ont donné les meilleurs résultats dans d'autres milieux ne peuvent être transplantés au Québec sans avoir été dûment expérimentés et réajustés. Cette expérimentation "in vivo" est d'autant plus nécessaire que ces modèles sont encore peu nombreux. Ils sont aussi fort mal connus; en effet, encore très peu de personnes, au Québec, ont réussi à s'assimiler les expériences et études menées ailleurs et encore moins sont parvenues à en faire une critique permanente. A la lumière de ce que nous comprenons du contexte général dans lequel s'inscrit cette politique, il nous paraît aller de soi que les stratégies seront d'autant mieux adaptées au milieu qu'elles seront le résultat d'une expérimentation systématique et contrôlée.

2.5.18 La mise en place et le maintien d'un programme de recherche et de cueillette de données constitue l'assise du caractère évolutif et expérimental de la politique et est une condition essentielle à son développement et à son amélioration.

Des stratégies pour les divers groupes: les jeunes enfants, les élèves du primaire et du secondaire, les adultes

Les interventions auprès des enfants d'âge préscolaire

Introduction

3.1 L'effort du Québec en éducation depuis près de quinze ans n'est plus à décrire; il est largement connu et admis. Cet effort a cependant privilégié, dans un premier temps, les jeunes de six à seize ans; ce n'est que plus récemment qu'il s'est élargi, aussi bien en amont, vers les plus jeunes, qu'en aval, vers les plus âgés.

3.1.1 Rappelons quelques actions importantes à l'endroit des plus jeunes:

- la loi de 1961 assurant des subventions aux commissions scolaires qui implantaient des maternelles;
- le développement rapide, dans le secteur public, d'un véritable réseau de classes maternelles (plus de 95% des enfants du Québec le fréquentent);
- en 1970, l'ouverture de quelques classes maternelles pour enfants de 4 ans à la CECM. Le ministère de l'Education subventionne ces classes dans le cadre de l'Opération Renouveau;
- l'élargissement rapide à plus de 40 commissions scolaires de cette politique de services éducatifs pour les enfants de quatre ans de milieux considérés comme défavorisés.

3.1.2 Ces diverses actions, jointes aux grands courants de pensée des années '60, courants qu'on peut rattacher au domaine social en parlant de la guerre à la pauvreté et au domaine éducatif en évoquant la découverte de l'importance, sur tous les plans, des premières années de la vie, nous permettent de dégager des fondements et des orientations de développement de l'action

éducative pour les enfants d'âge préscolaire, en particulier pour ceux qui sont défavorisés au plan socio-économique.

Raisons majeures qui justifient des interventions pour les enfants d'âge préscolaire

3.2 Dans le contexte actuel, on peut énoncer quatre raisons majeures qui justifient la nécessité d'intervenir auprès des enfants d'âge préscolaire en milieux défavorisés.

L'importance d'un développement précoce

3.2.1 Il n'y a pas lieu, dans le présent contexte, de reprendre les résultats de recherche des diverses sciences humaines ou expérimentales qui en viennent à démontrer l'importance d'un développement précoce de l'enfant. C'est alors la biologie, la psychologie, la génétique, voire la paléontologie, qui nous fournissent des données de base sur cette question.

3.2.2 Rappelons simplement que la démonstration a été faite largement, que les facultés de perception obéissent à des règles de développement comparables à celles qui conditionnent le développement des facultés motrices; que certaines habitudes établies, formées dès les premières années, exercent une influence décisive sur les perceptions à venir et que celles acquises en bas âge se modifient très peu au cours de l'existence. En conséquence, les premières phases de développement(1) de l'en-

1. Voir, par exemple, Livingstone, 1973, et les articles de Gordon, de Muterji et de Hunt dans Frost, 1968. Le livre consacré à la biologie et à la connaissance de Jean Piaget serait également à consulter.

fant ont un poids considérable sur son développement psycho-moteur, socio-affectif, cognitif et moral et conditionnent la croissance ultérieure de la personne dans toutes ses dimensions.

3.2.3 Cette éducation acquise en bas âge, est-il besoin de le souligner, n'est pas nécessaire seulement, ni même d'abord et surtout, en vue de mieux suivre et réussir des activités d'ordre scolaire. Elle fournit une assise indispensable pour l'affrontement de toutes les situations de la vie: en soi-même, dans la famille, dans le milieu social, dans l'environnement physique. Dans son essence, elle vise moins à améliorer les "chances scolaires" que les "chances dans la vie".

Un droit de l'enfant et un devoir de la société

3.2.4 L'enfant dispose de possibilités d'apprentissage infiniment plus grandes que celles que nous avions imaginées jusqu'ici, et il a le droit de les développer aussi pleinement que possible. Ce droit implique, pour la collectivité, le devoir de favoriser ce développement et ce, dans toute la mesure où une société est apte à le faire à chaque étape de son évolution historique. En somme, les potentialités de croissance de l'enfant sont à la fois trop précieuses pour être laissées en friche et trop fragiles pour se passer d'une action consciente et méthodique.

3.2.5 Les choix de développement social qu'a fait le Québec au cours des dernières années permettent de postuler que le droit de l'enfant à se développer pleinement est reconnu, en principe, et que toute action visant à le concrétiser n'a pas à être étayée d'une longue démonstration. Cependant, la base du développement des enfants repose sur leurs expériences de vie particulières, sur leurs acquis propres. L'action éducative dans les milieux

défavorisés obéit aux mêmes règles qu'ailleurs, mais elle doit être particulièrement attentive à s'adapter à une culture et à des acquis qui ne sont généralement pas valorisés par les éducateurs.

Le besoin particulier qu'a le Québec de ses jeunes classes d'âge

3.2.6 Si les deux premières raisons justifiant des interventions éducatives auprès des enfants de quatre ans sont, en quelque sorte, universelles, il en est une troisième qui est conjoncturelle pour le Québec.

3.2.7 Force nous est de constater que les classes d'âge formées des enfants qui ont eu quatre ans le premier octobre 1977 et au cours des années suivantes, sont les plus faibles qu'ait connu le Québec. De plus, rien ne permet de croire que l'apport de l'immigration modifiera sensiblement la situation au cours des prochaines années; c'est plutôt le contraire qui est probable.

3.2.8 Les jeunes québécois de quatre ans des années présentes auront de fortes responsabilités à assumer à l'âge adulte.

> Qu'on songe, par exemple, aux retombées de la forte natalité des années cinquante qui risquent de se traduire, au cours du premier quart du vingt et unième siècle, par une diminution de la proportion de la population active par rapport à l'ensemble de la population. On peut donc s'attendre à ce que les enfants actuels aient à faire face à une situation sociale et économique particulièrement exigeante pour eux. Le Québec ne saurait ignorer cette situation qui s'esquisse déjà!

Le caractère inégalitaire de notre société et de notre système d'éducation

3.2.9 A la lumière des travaux statistiques et sociologiques actuels, personne ne peut feindre de croire que l'organisation de notre société et, par la suite, de notre système d'éducation, qui en est l'un des éléments, fournit à tous les mêmes chances de se développer selon leurs potentialités. Il s'agit d'ailleurs là d'un fait reconnu. Au Québec, dans son discours de la rentrée scolaire de 1973, le ministre de l'Education le reconnaissait sans embages: "C'est un fait, affirmait-il, que les enfants de milieux pauvres, à la ville ou à la campagne, ne bénéficient pas au départ des mêmes chances que ceux des milieux plus fortunés ... Il est vrai, malgré les prétentions du contraire, que les services scolaires ne sont pas toujours comparables". Et il poursuivait en déclarant: "Le seraient-ils que la situation n'en serait pas tellement modifiée. C'est qu'il s'agit d'un problème global qui implique non seulement le système d'enseignement, mais toute la société". On ne saurait mieux dire. La discussion porte aujourd'hui sur le pourquoi et la nature de ces inégalités, non plus sur leur existence même.

3.2.10 Les valeurs d'amour et de justice, l'égalité de tous devant la loi, valeurs qui constituent les fondements de notre société, exigent de la part de celle-ci une action de nature à établir, autant que faire se peut, l'équilibre dans la répartition des ressources.

3.2.11 Dans le domaine de l'éducation des enfants, plusieurs des formes d'action qui ont cours ces années-ci sont autant d'applications de ce qu'il est convenu d'appeler une "discrimination positive" en faveur de ceux qui sont

considérés comme moins favorisés. Cette façon d'aborder le problème aboutit souvent, il est vrai, à des réalisations qui ne touchent finalement qu'à des aspects relativement secondaires de la réalité. Mais il s'agit là davantage d'une critique visant certaines modalités d'intervention que d'une objection à la raison fondamentale mise de l'avant pour justifier l'intervention elle-même.

Objectif des interventions

3.3 A la lumière des réflexions qui précèdent, il est possible de définir maintenant de façon plus précise l'objectif poursuivi par le Ministère dans le cadre de ses interventions auprès des jeunes enfants.

3.3.1 Ces interventions visent à:

> assurer à l'enfant qui vit en milieux défavorisés le développement le plus équilibré et le plus poussé possible à un moment où s'établissent, pour une part importante, les bases à partir desquelles tout le développement ultérieur s'effectuera.

3.3.2 Les interventions proposées, tout en demeurant ouvertes à tous les aspects de la vie de l'enfant, sont centrées en priorité sur l'aspect éducatif de son développement. Elles viseront toutes les dimensions de la personne, soit les domaines cognitif, socio-affectif, moteur et moral. Chacune de ces dimensions est nécessaire à un développement équilibré et aucune ne doit être reléguée dans l'ombre au profit d'une autre.

3.3.3 Cet objectif est assez loin des objectifs de scolarisation ou, tout au moins, des objectifs qui visent la préparation à l'école du jeune enfant de milieux défavorisés; il se situe résolument dans l'axe d'un développement intégral de l'enfant: ce qui implique une attitude ouverte et accueillante à l'égard du milieu social de l'enfant, des habitudes, des manières d'être, du langage, en un mot, de la culture du milieu. Cette attitude ne versera pas dans la complaisance; elle devra permettre l'enrichissement et le prolongement de cette culture.

3.3.4 A qui s'adressent ces interventions? Prioritairement, aux enfants de 4 et 5 ans (ceux qui ont 5 ans après le 1er octobre); qui vivent dans un milieu considéré comme défavorisé. Des interventions se feront en priorité dans les milieux les plus défavorisés. C'est donc dire que le ministère de l'Education, tout en reconnaissant l'importance du développement précoce de l'enfant, n'entend pas élargir son action éducative en deçà des enfants de quatre ans et qu'il tient à éviter toute intervention auprès des enfants de trois ans, par exemple, sans le support d'une politique globale d'intervention auprès de la petite enfance. Il prend appui dans le développement d'interventions auprès des enfants de 4 et 5 ans, sur l'expérience acquise et sur les résultats vérifiables des dernières années.

Modèle d'intervention privilégié

3.4 L'objectif général implique des activités qui se rapportent aux grandes dimensions du développement de la personne; pour le réaliser, nous privilégions un modèle d'intervention qui comprend quatre éléments ayant chacun leurs fonctions propres. Ces éléments sont les suivants: la télévision, les lieux de rencontre, le milieu familial et le matériel éducatif.

La télévision

3.4.1 La télévision rejoint pratiquement tous les enfants du Québec dans leur foyer. Son potentiel éducatif est déjà vaste; même si on laisse les enfants à eux-mêmes face à ce médium, ses possibilités deviennent très grandes si son utilisation tient une place stratégique à l'intérieur d'un ensemble d'actions éducatives.

3.4.2 Les avantages de l'utilisation de la télévision sont nombreux. La preuve est faite que le jeune enfant apprend et apprend bien par la télévision; elle permet de rejoindre tous les enfants sur le territoire québécois, même ceux qui vivent dans des régions peu peuplées et pour lesquelles il serait difficile d'organiser des services éducatifs plus traditionnels; enfin, la télévision s'adresse à l'enfant dans son foyer, lui suggère des activités et des expériences qu'il réalisera dans son monde familier; elle n'établit donc pas de rupture ou de séparation entre les activités coutumières et celles dites "éducatives".

3.4.3 Dans le domaine de la télévision pour enfants, le Québec se trouve dans une situation privilégiée. Il existe une tradition sérieuse de production de qualité; la réserve initiale d'émissions valables est déjà considérable; des équipes et des institutions sont en mesure d'assurer un renouvellement de la production à un rythme raisonnable et la quasi totalité des foyers possèdent un récepteur. Ce sont là des avantages que plusieurs pays, même développés, ne possèdent pas.

3.4.4 Le maillon le plus faible se trouve probablement au niveau des habitudes et des méthodes d'utilisation: on ne soupçonne guère le potentiel éducatif de la télévision et, en con-

séquence, on laisse le plus souvent les enfants à eux-mêmes. Il n'est toutefois pas impossible de remédier à cette situation. Ainsi, par exemple, le fait de conférer à la télévision une place spécifique à l'intérieur d'un ensemble plus vaste dont les divers éléments sont reliés organiquement est susceptible d'accroître considérablement son impact éducatif. Plusieurs autres mesures complémentaires sont également possibles.

3.4.5 Il n'y a pas lieu de s'attarder davantage ici sur la valeur éducative potentielle de la télévision(1). Qu'il suffise d'affirmer que, selon nous, moyennant certaines conditions et pour la réalisation de certains objectifs, cette valeur est incontestable. Quels sont ces objectifs? Dans le cas qui nous préoccupe ici, nous croyons qu'ils se ramènent à quatre. La télévision doit:

- faciliter à l'enfant l'expérience d'activités dans les quatre grands domaines de son développement (psycho-moteur, cognitif, socio-affectif et moral);

1. Il existe une abondante littérature sur le sujet. En nous plaçant dans une perspective d'action, dans la peau d'une personne qui, sans être obsédée par la recherche de recettes magiques, veut savoir "quoi faire", "pourquoi le faire" et "comment le faire", nous nous permettons d'attirer l'attention sur quatre ouvrages particulièrement riches et stimulants, soit ceux de Gattengho, Lesser, Schramm et du Ministère français de la Coopération. Tout en contenant un nombre considérable de pistes et de suggestions très concrètes concernant la production et l'utilisation de la télévision à des fins éducatives pour de jeunes enfants, les quatre études, écrites dans un langage largement accessible, s'appuient sur une expérience et des études approfondies et de très grande qualité.

- intéresser, éveiller et sensibiliser dans des domaines variés de l'environnement physique et social et selon divers points de vue;

- fournir de l'information à l'enfant sur ce qu'il est lui-même, sur d'autres personnes, sur des symboles, sur des évènements et sur des objets;

- proposer des modèles concernant des façons de faire, des réactions ou comportements possibles.

Le milieu familial

3.4.6 Si on étudie les résultats des projets mis sur pied à l'intention des jeunes enfants, on constate que le milieu familial demeure le facteur d'influence le plus déterminant, quels que soient, par ailleurs, le nombre, l'ampleur et la qualité des autres moyens mis à la disposition de l'enfant. Il s'agit là de l'une des conclusions les plus fermes et les plus constantes qui se dégagent de multiples recherches menées dans divers pays. Cette influence prépondérante du milieu familial joue, semble-t-il, sur tous les types d'apprentissages, y compris ceux que nous appelons cognitifs.

3.4.7 Dans la littérature sur le sujet, l'idée d'une nécessaire participation effective, directe et régulière des parents à l'éducation de leurs enfants revient avec une telle fréquence et s'appuie sur de tels arguments, dont, certes, celui de la responsabilité des parents auprès de l'enfant d'âge préscolaire, qu'il est impossible de ne pas la retenir comme un trait part'culièrement saillant de toute expérimentation et de toute action.

3.4.8 L'association des divers responsables de l'éducation avec le milieu familial doit être ouverte, authentique et inconditionnelle. Rien ne serait plus contre-indiqué, voire dommageable, qu'une attitude qui viserait d'abord à neutraliser "l'influence néfaste" du milieu familial ou à "former" l'un ou l'autre de ses membres avant de s'associer avec lui dans une entreprise éducative. Il ne s'agit absolument pas de prendre en charge le milieu familial, directement ou indirectement, mais bien plutôt d'élaborer et de mettre effectivement en oeuvre une action qui intègre valablement la famille, "qui soit un service à la famille et permette la récupération du rôle de l'enfance dans la famille". (CERI, 1976, p. 22).

3.4.9 Dans ce contexte, que peut-on espérer du milieu familial? Plus particulièrement, parmi tous les objectifs auxquels on doit viser dans un plan d'interventions pour jeunes enfants appartenant à un milieu défavorisé, lesquels peut-on s'attendre qu'il réalisera le mieux? A notre avis, il y en a deux: le milieu familial doit:

- faciliter à l'enfant, tantôt l'expérimentation d'activités ou d'exercices de façon qu'il en acquière la maîtrise, et tantôt l'intégration de certains apprentissages, en favorisant leur insertion et leur pratique dans le vécu quotidien;

- soutenir et renforcer l'action des autres éléments du modèle d'intervention.

Les lieux de rencontre

3.4.10 Ces lieux de rencontre doivent réunir trois caractéristiques essentielles pour être désignés comme tels: d'abord, constituer un lieu physique identifiable par les enfants, les parents et éducateurs participant aux interventions. Il peut s'agir d'une maison privée, d'une salle d'une école, d'une salle paroissiale, d'un centre de garde, d'un local prêté par la municipalité ou une entreprise, etc. Ce lieu physique doit cependant être facilement accessible. Ce principe posé, on manifestera beaucoup de souplesse dans leur localisation précise et leur mode d'organisation.

3.4.11 Ces lieux doivent servir à des rencontres d'enfants entre eux, d'enfants avec un éducateur et parents, d'enfants avec un éducateur (et, éventuellement, dans le contexte d'une politique intégrée de la petite enfance, avec d'autres spécialistes de l'enfance). Ils peuvent aussi permettre d'autres rencontres, comme celles des parents entre eux.

3.4.12 Dans ces lieux de rencontre doivent se dérouler des activités, d'une certaine manière structurées et planifiées, activités qui concernent le jeune enfant. Dans cette perspective, les lieux de rencontre constituent des centres d'activités éducatives pour les enfants, d'activités permettant l'évaluation du développement des enfants et, dans certains cas, d'activités reliées à l'organisation et à l'ajustement des interventions auprès des enfants.

3.4.13 Les quelques exemples qui suivent peuvent aider à démontrer ce qui constitue un lieu de rencontre. Ainsi, une maison privée où se rend régulièrement un éducateur avec quelques enfants ou un parent avec quelques enfants (maternelle-maison et maternelle-animation) pour y réaliser des activités reliées aux qua-

tre grands domaines, est un lieu de rencontre. Un local où quelques enfants se rendront pour regarder ensemble dans les meilleures conditions possibles quelques émissions de télévision ou participer à des jeux, constitue un lieu de rencontre. On peut dire la même chose d'une classe où les enfants se rendent sur une base régulière pour rencontrer un éducateur (maternelle-classe).

3.4.14 Ces lieux de rencontre auront donc comme objectifs essentiels:

- de favoriser les interactions entre les enfants eux-mêmes ainsi qu'avec d'autres personnes d'âge et de statut différents;

- de faciliter à l'enfant, dans un esprit de complémentarité avec le milieu familial, tantôt l'expérience d'activités ou d'exercices dans les quatre grands domaines, de façon qu'il en acquière la maîtrise, tantôt l'intégration de certains apprentissages, en favorisant leur insertion et leur pratique dans le vécu quotidien;

- d'évaluer de façon plus précise et plus systématique le type et le niveau de développement atteints par chaque enfant et, comme voie de conséquence, d'identifier les problèmes ou les difficultés d'apprentissage qu'il rencontre, et de proposer à qui de droit les solutions jugées les plus appropriées.

3.4.15 Dans l'hypothèse d'une politique intégrée de la prime enfance servie par un réseau adéquat d'institutions, le troisième objectif ci-haut

formulé deviendrait évidemment plus global; le diagnostic et les remèdes ne porteraient pas alors seulement sur les problèmes et les difficultés d'apprentissage, mais sur tous les aspects du développement humain.

Le matériel éducatif

3.4.16 L'expression "matériel éducatif" recouvre une réalité très large. Mais ce qui différencie un matériel d'un "matériel éducatif" est sa contribution au développement psycho-moteur, cognitif, socio-affectif et moral de l'enfant. Ainsi, un "matériel" devient "éducatif" par l'acte pédagogique, pris ici dans son sens le plus large, qui entoure l'utilisation du matériel.

3.4.17 Dans cette perspective, le matériel éducatif comprend des jeux dits éducatifs, des jeux tout court, des disques, des cassettes, des livres, des fiches, des instruments de musique, des pots de colle et de peinture, des blocs de bois pour construire et des cordes solides pour sauter. Il existe aussi nombre d'objets courants qui, comme tels ou légèrement transformés, peuvent devenir un matériel éducatif d'excellente qualité: vieux pneux, journaux, boîtes, etc. Il comprend également des sites naturels, comme une montagne, un jardin, une rivière, un étang ou encore, des sites conçus par l'homme, comme un port, une entreprise, une ferme, etc.

3.4.18 On doit aussi comprendre dans le "matériel éducatif" des instruments d'évaluation destinés aux éducateurs spécialisés et aux parents. Les enfants eux-mêmes doivent disposer d'instruments adaptés de contrôle et d'auto-évaluation. Il en est de même des instruments nécessaires à la réalisation de l'acte pédagogique pour transformer le "matériel" en "matériel éducatif", comme, par exemple, les guides destinés aux parents pour soutenir les activités des enfants à la maison dans le cadre de l'émission Passe-Partout.

3.4.19 Dans le cadre du modèle d'intervention, le matériel éducatif rendu disponible aura donc comme objectifs:

- de traduire, en termes concrets et opérationnels, les objectifs de développement dans les quatre grands domaines: psycho-moteur, cognitif, socio-affectif et moral;
- de permettre à l'enfant de développer les habiletés et aptitudes considérées comme normales chez un enfant de 4 ans;
- de renforcer les messages transmis par la télévision, en reprenant certaines informations et en proposant divers exercices et activités;
- de permettre aux adultes de comprendre et de soutenir le développement des habiletés et aptitudes considérées comme normales chez un enfant de quatre ans;
- de faciliter l'évaluation du niveau de développement de l'enfant dans les quatre grands domaines.

La complémentarité des éléments du modèle

3.4.20 Ce modèle d'intervention auprès des enfants de quatre ans des milieux défavorisés comprend donc quatre éléments-clés: la télévision, le milieu familial, les lieux de rencontre et le matériel éducatif. Chacun de ces éléments a une existence par lui-même et, convenablement utilisé ou orienté, il est sûrement en mesure de répondre à certains besoins d'ordre éducatif. Cependant, ces éléments doivent être considérés dans leurs relations mutuelles, comme autant de composantes d'un système, et non comme une série d'outils dans un coffre.

3.4.21 C'est donc simultanément, en synergie les uns avec les autres, que doivent agir tous les éléments du système proposé. Son bon fonctionnement exige que chacun des éléments qui le compose exerce une fonction qui lui soit propre, en complémentarité avec les autres éléments. Ainsi, ce n'est qu'en situant les objectifs particuliers de chacun, par rapport à l'objectif général concernant le développement de l'enfant, que ce système en arrivera à avoir un impact significatif.

3.4.22 L'une des caractéristiques majeures d'un tel système est que, même si la fonction de chacun des éléments est fixée au départ, elle peut varier selon les lieux, la compétence des personnes responsables, l'état de préparation des enfants rejoints, les circonstances et les milieux sociaux, compte tenu du rôle tenu en l'occurrence par les autres éléments du système. Ainsi, par exemple, on peut très bien imaginer que, dans tel cas précis, le regroupement des enfants fonctionne cahin-caha ou même n'existe tout simplement pas. On peut alors accentuer et, au besoin, modifier quelque peu le rôle attribué au milieu familial et au matériel éducatif pour que les mêmes objectifs particuliers et généraux soient atteints. Si une telle situation ne dure pas trop longtemps et même, à plus long terme, si des mesures appropriées sont prises pour remplacer cet élément par un autre (v.g. des visites périodiques à domicile), il est probable que les conséquences pour les enfants en cause seront minimes. Le point capital est de maintenir une perspective systémique et, à l'intérieur de cette perspective, le meilleur équilibre possible entre l'action de chacun des éléments, tout en tenant compte de ce qu'il peut éventuellement accomplir.

3.4.23 Pour qu'un tel modèle puisse se mettre en place, fonctionner efficacement et répondre vraiment aux questions qui sont à son origine, il

est évidemment nécessaire de respecter un certain nombre de conditions. Parmi d'autres possibles, en voici quatre qui nous paraissent particulièrement importantes:

- La première consiste à veiller à ce que ce système, dans chacune de ses composantes aussi bien que dans son ensemble, manifeste une attention continue et une attitude accueillante pour les habitudes, le style de vie et, en un mot, la culture des milieux au sein desquels il veut s'enraciner.

- Une deuxième condition s'impose: le système projeté doit être considéré dans sa nouveauté; on doit le présenter et le promouvoir comme tel.

- Certes, il n'est pas complètement neuf; il emprunte même largement à certaines expériences déjà en cours au Québec et ailleurs dans le monde. Sa nouveauté réside dans l'objectif général visé par les interventions auprès des enfants de 4 ans, objectif axé sur le développement équilibré de l'enfant dans le respect de son milieu familial et social et non sur sa préparation à l'école; dans l'attribution de fonctions propres et reliées aux quatre éléments qui composent le modèle, et dans la souplesse inhérente à l'application du modèle, qui permet de tenir compte des situations différentes des milieux.

- Pour assurer le bon fonctionnement et le perfectionnement de ce système, il faudra prévoir, à divers niveaux, une réception, un classement et un traitement de la rétroaction et prévoir des mécanismes appropriés de réinvestissement dans le système des informations et commentaires recueillis auprès de tous les agents qui y parti-

cipent. Il s'agit bien de plusieurs niveaux, non d'un seul; en effet, dans un tel système, la rétroaction doit faciliter à chaque niveau l'obtention d'une information aussi complète que possible. Ceci implique donc une large diffusion de la responsabilité et une bonne prise de décision au point précis où les problèmes se posent.

- Enfin, dernière condition, on accepte de prendre le temps nécessaire. En un sens, il est vrai, il faut se hâter: des choix et des décisions s'imposent à brève échéance quant au fond et des dispositions appropriées doivent être prises le plus tôt possible en vue de l'implantation concrète du modèle d'intervention envisagé. Cependant, l'échelonnement dans le temps de toutes les opérations nécessaires pourra facilement s'étendre sur sept, huit ou même dix ans. Tout compte fait, il sera plus économique et humainement plus satisfaisant de procéder ainsi que de se lancer dans une croisade éclair et de se voir forcés d'aller en pèlerinage à tous les deux ou trois ans pour se convertir et convertir les autres à un nouveau projet.

Liens entre le modèle d'intervention privilégié et les programmes actuels

3.5 Dans les pages qui précèdent, nous avons présenté les orientations nouvelles à donner aux activités éducatives pour les enfants d'âge préscolaire. Ce modèle d'intervention, quoique applicable aux activités éducatives de tous les enfants d'âge préscolaire, s'adresse en priorité aux enfants de 4 ans vivant en milieux défavorisés.

3.5.1 Lorsque l'on examine les programmes actuels d'activités éducatives au préscolaire à la lumière du modèle d'intervention retenu et de ses quatre éléments, on se rend compte que chacun de ces programmes privilégie l'une ou l'autre composante et accorde une importance mineure ou négligeable à certaines autres. C'est vers un meilleur équilibre de tous ces éléments qu'il nous faut tendre.

3.5.2 Nous verrons donc comment ce modèle d'intervention peut venir influencer les programmes d'activités actuellement en cours au niveau préscolaire. Il nous apparaît important de faire un rappel de chacun de ces principaux programmes d'activités avant d'esquisser comment ils pourraient évoluer en fonction du modèle présenté.

3.5.3 Actuellement, il existe quatre principaux types d'interventions éducatives auprès des enfants de 4 ans, et auprès de leurs parents, dans quelques cas. Ce sont: la maternelle-classe, la maternelle-maison, la maternelle-animation et l'opération Passe-Partout.

La maternelle-classe

3.5.4 La maternelle-classe reçoit les enfants par groupe de 15, cinq demi-journées par semaine. Une jardinière spécialisée en éducation préscolaire assure le direction des activités éducatives. Le matériel éducatif s'apparente à celui que l'on trouve dans les maternelles-cinq ans et est à la disposition des enfants durant les périodes en classe. Dans la majorité des cas, les liens avec les parents se résument à quelques rencontres durant l'année scolaire. Il faut signaler cependant que quelques commissions scolaires ont organisé un programme d'actions régulières avec les parents. En 1977-78, la maternelle-classe a

reçu environ 3 800 enfants. Les commissions scolaires assurent la responsabilité de ce service. La maternelle-classe constitue la forme d'intervention la plus répandue au Québec présentement.

3.5.5 Parmi les programmes éducatifs préscolaires, la maternelle-classe est celui qui, dans sa forme actuelle, se situe le plus loin du modèle proposé et dans bien des cas, de l'objectif général visé. Dans un tel contexte, il devient important de bien identifier les adaptations qu'il serait souhaitable de réaliser pour en arriver à assurer une meilleure convergence entre le modèle d'intervention "maternelle-classe" et celui préconisé.

. *Evolution possible*

3.5.6 Le principal atout de la maternelle-classe, c'est qu'elle permet d'offrir aux enfants qui la fréquentent un certain éventail d'activités éducatives à réaliser et un milieu favorable à la socialisation. La jardinière peut suivre régulièrement le développement des enfants, faire réaliser des activités qu'elle juge propices à l'un ou l'autre aspect du développement et diagnostiquer certains besoins particuliers. Cependant, par rapport au modèle d'intervention préconisé, la maternelle-classe laisse peu de place à la participation du milieu familial qui, pourtant, a été considérée, dans plusieurs recherches, comme l'élément-clé pour que les activités éducatives portent leurs fruits.

3.5.7 Il serait également important que les activités éducatives de la maternelle-classe se situent davantage dans le prolongement des messages transmis par les émissions de télévision que les enfants écoutent à la maison. Ainsi, la jardinière pourrait réaliser des activités avec les enfants qui approfondissent les concepts, situations, exercices, etc., véhiculés

dans certaines émissions, et se servir du matériel éducatif correspondant, s'il y en a. Enfin, il serait tout aussi important que le matériel éducatif utilisé dans la classe puisse être intégré au vécu quotidien des enfants, de manière à faciliter la réalisation des objectifs à être atteints dans le milieu familial.

3.5.8 Traçons, en quelques lignes, un scénario qui esquisse le fonctionnement d'une maternelle-classe épousant les grandes lignes du modèle d'intervention privilégié. Les enfants sont regroupés chaque jour avec une jardinière et quelques parents. Du matériel éducatif spécialisé est à leur disposition dans la classe. Ils apprennent, lors des rencontres, à utiliser des objets usuels du foyer afin d'avoir du matériel éducatif à leur disposition à la maison. La télévision est regardée à la maison et ainsi prolonge les activités et les expériences faites en classe. La jardinière investit en classe les acquisitions et les expériences faites par l'utilisation de la télévision. Les parents participent aux rencontres des enfants en classe et se préoccupent de prolonger à la maison les activités de la classe et, par le fait même, de développer leurs capacités d'éducateurs. Dans le cas où la participation du milieu familial est limitée (à cause du travail des parents, de la maladie, par exemple), la jardinière pourrait indiquer aux parents comment prolonger les activités à la maison pour qu'ils assument malgré tout un soutien aux démarches de leurs enfants.

3.5.9 La maternelle-classe qui évoluerait dans la direction que nous venons d'exposer se rapprocherait sensiblement du modèle proposé.

3.5.10 Nous n'avons pas abordé de façon spécifique, tout au long de ce chapitre, le programme de maternelle-classe pour les enfants de 5 ans. Il nous apparaît important de signaler que les grandes lignes du modèle privilégié, particulièrement la participation du milieu familial, pourraient s'appliquer aux activités éducatives des enfants de cinq ans. Evidemment, la tendance à la "scolarisation des enfants de maternelle" est beaucoup plus forte en raison même de l'organisation des classes, de leur localisation en milieu scolaire proprement dit et de l'intégration de leur personnel à l'école primaire. Cependant, les constats qui ont été faits dans le contexte des maternelles-classes pour enfants de 4 ans devraient servir de base à un réexamen attentif des interventions éducatives auprès des enfants de 5 ans et des objectifs visés par les activités qui en découlent. Au moins, devraient-elles tenir compte de l'évolution et des progrès qui se réalisent au niveau des enfants de 4 ans pour s'ajuster en conséquence et assurer une meilleure continuité quant à l'esprit des interventions à réaliser auprès des enfants de 5 ans.

La maternelle-maison et la maternelle-animation

3.5.11 La maternelle-maison groupe six (6) enfants dans la maison de l'un d'entre eux, à tour de rôle, pour des activités éducatives. Une jardinière guide les activités des enfants et chaque groupe d'enfants est réuni deux demi-journées par semaine. Le matériel éducatif est formé de quelques objets spécialisés et surtout d'objets usuels de la maison. Ce programme, parce qu'il se réalise dans les maisons et en présence des parents, le plus souvent la mère, favorise la collaboration des parents aux activités éducatives.

3.5.12 La maternelle-animation est née de la maternelle-maison lorsque quelques parents ont exprimé le désir de réaliser eux-mêmes des activités éducatives avec les enfants. Il s'agit donc là de la différence majeure avec la maternelle-maison. Dans ce programme, les parents guident les activités éducatives et la jardinière, présente à une rencontre sur deux, les aide et les supervise.

3.5.13 Les programmes de maternelle-maison et de maternelle-animation ont rejoint, durant l'année scolaire 1977-1978, environ 600 enfants et leurs parents. On enregistre toutefois une hausse dans la demande de ces programmes. Les commissions scolaires sont responsables de l'organisation de ces services. Dans la région de Québec, un certain nombre d'entre elles louent les services de Centraide pour mettre en place ces types de maternelles.

· *Évolution possible*

3.5.14 Ces deux programmes éducatifs ont plusieurs traits communs avec le modèle préconisé. Ils impliquent la participation des parents, la maternelle-animation allant plus loin dans ce domaine; ils permettent d'atteindre les objectifs de socialisation de l'enfant, d'expérimentation objective, d'évaluation du développement de l'enfant, et d'identification des problèmes ou difficultés qu'ils rencontrent (fonctions dévolues aux lieux de rencontre dans notre modèle); ils mettent l'accent sur un matériel éducatif composé d'objets courants, ce qui permet un meilleur ancrage dans le milieu de vie de l'enfant.

3.5.15 Pour assurer une meilleure convergence entre ces programmes et le modèle privilégié, il y aurait lieu de mettre davantage l'accent sur l'utilisation du potentiel considérable de la télévision et d'intégrer dans les activités éducatives avec les enfants plusieurs éléments

des messages transmis par la télévision. On pourrait également développer du matériel éducatif qui faciliterait le prolongement d'activités dans le milieu familial. Dans le cas de la maternelle-maison, la jardinière pourrait susciter davantage la collaboration du parent, là où celui-ci a tendance à être plutôt un spectateur aux activités éducatives des enfants, pour ainsi faciliter l'intégration de ces activités au vécu quotidien de l'enfant. De plus, une association plus étroite des parents, qui participent à la maternelle-maison en particulier, leur permettrait d'avoir des discussions fécondes et d'assumer une meilleure prise en charge collective de l'évolution des activités éducatives de leurs enfants.

L'opération passe-partout

3.5.16 L'opération Passe-Partout est un projet multimédia. Elle comprend une série télévisée de 125 émissions de 30 minutes. Ces émissions furent diffusées tous les jours de la semaine à l'automne 1978. Elle comprend aussi un programme d'animation des parents de milieux défavorisés. Ce programme, qui vise à prolonger les effets de la série télévisée et à améliorer la compétence d'éducateur des parents, est réalisé par un animateur-éducateur qui rejoint environ 150 familles. A l'automne 1978, ce programme d'animation fut offert dans 36 commissions scolaires. Il a rejoint environ 5 000 familles ayant des enfants de 4 ans. Le troisième volet de l'opération est la revue Passe-Partout. Elle est destinée aux enfants de milieux défavorisés et à leurs parents. Elle comprend 13 numéros: un hors-série de présentation de Passe-Partout et 12 qui couvrent chacun le contenu de 10 émissions. Durant l'année scolaire 1978-79, neuf numéros furent mis à la disposition de la clientèle-cible.

- *Évolution possible*

3.5.17 Le programme éducatif Passe-Partout apparaît déjà comme une opération d'envergure. Il le deviendra de plus en plus, car il n'est encore qu'à ses débuts. C'est le programme qui se rapproche le plus du modèle d'intervention préconisé. Il intègre déjà trois des quatre points d'appui du modèle, soit: l'utilisation de la télévision, la participation du milieu familial et la disponibilité du matériel éducatif. L'utilisation de lieux de rencontre n'est pas exclue du fonctionnement local de l'opération mais elle ne fait pas l'objet du projet comme c'est le cas pour les trois autres points d'appui. Pour en arriver à ce que ce programme épouse de plus en plus le modèle d'intervention privilégié, il sera donc nécessaire de favoriser l'utilisation de lieux de rencontre pour atteindre les objectifs qui leur sont assignés (socialisation, expérimentation, évaluation du développement de l'enfant et identification des problèmes ou difficultés qu'il rencontre). De plus, il serait important d'élargir l'éventail des émissions télévisées qui peuvent être utilisées pour des fins éducatives et, par voie de conséquence, d'enrichir le matériel éducatif de support à ces nouvelles émissions. Cet éventail peut s'élargir, soit en produisant de nouvelles émissions éducatives, soit en exploitant des émissions destinées aux jeunes enfants et en les complémentant du matériel approprié; cette dernière formule a l'avantage d'intégrer à l'action éducative des matériaux disponibles qui visent des fins plus générales.

3.5.18 Enfin, en ce qui a trait aux parents qui participent à l'opération Passe-Partout, il serait souhaitable qu'ils s'associent davantage entre eux pour prolonger ou organiser d'autres activités éducatives pour leurs enfants; qu'ils assument un rôle actif dans la détermination et la mise en place de lieux de rencontres et qu'ils y participent avec le spécialiste.

Quelques aspects opérationnels de l'intervention éducative au préscolaire

3.6 Les pages qui suivent mettent l'accent sur quelques aspects opérationnels qu'implique la mise sur pied de l'intervention privilégiée au préscolaire: structures à mettre en place ou mécanismes de collaboration à établir, fonctions à définir, personnel à affecter, processus à identifier et à ordonner, outils et guides divers à élaborer. Tout le sens de cette étape tient en fait dans les deux questions suivantes: Qui doit intervenir dans la mise en oeuvre du plan d'intervention proposé? Qu'est-ce que chacun doit faire?

3.6.1 C'est donc par le biais des intervenants et de leurs fonctions que nous essaierons maintenant de voir plus clair dans ce dossier. Etant donné l'objet même de l'intervention: l'éducation de jeunes enfants vivant en milieux défavorisés, le nombre et la variété des fonctions à remplir et des intervenants concernés peuvent s'allonger quasi indéfiniment. Toutefois, si le modèle d'intervention, par les éléments ou composantes mêmes qui les structurent, suggère un certain nombre d'intervenants, il n'en impose aucun et il demeure très ouvert quant à la place qui pourrait être accordée à l'un ou l'autre d'entre eux, soit à titre provisoire, soit à un titre plus ou moins permanent.

3.6.2 Cependant, au moment de passer à l'action, il faut procéder à un choix plus précis. Sans fermer la porte à d'autres intervenants, il s'avère nécessaire d'en privilégier un certain nombre et de spécifier le plus clairement possible ce qui est attendu de chacun d'eux. Pour le moment, compte tenu des objectifs visés, de l'état de l'opinion dans les milieux concernés, des ressources disponibles et du caractère évolutif et expérimental qui inspire l'ensemble de la politique d'intervention mise de l'avant,

on peut ramener ces intervenants majeurs à trois:

- le comité pour l'enfance;
- la commission scolaire;
- le ministère de l'Education.

3.6.3 Chacun de ces trois acteurs principaux fera l'objet d'une section distincte au cours des pages suivantes. À travers eux cependant, il sera évidemment question de plusieurs autres intervenants appelés à assumer eux aussi une part de responsabilités.

3.6.4 Nous essaierons de situer aussi clairement que possible la mission de chacun des intervenants clés. Un tel effort n'implique pas, il est peut-être utile de le souligner, une description complète et exhaustive du champ de travail ouvert à l'action de chacun. Nous tenterons plutôt de circonscrire ce champ à l'aide d'exemples significatifs et selon le mode particulier de l'illustration. En fin de compte, c'est à travers une démarche active et éminemment concrète qu'il faudra, peu à peu, au fil des mois et des ans, accueillir et situer un nombre sans cesse plus élevé d'intervenants.

Le comité pour l'enfance

3.6.5 Au moment de préciser en quoi peut consister, au Québec, un plan concret d'intervention, il est essentiel de penser aux parents des jeunes enfants et ce, en dehors de toute référence aux évaluations qui identifient la participation du milieu familial de l'enfant comme l'élément clé de toute intervention à leur égard. En effet, l'argument de fond est celui de la responsabilité première des parents dans l'éducation de leur jeune enfant. Cette constatation

s'appuie sur une attitude de respect des personnes et de confiance en leur potentialités, quels que soient les accidents de la vie, et sur une conception de la vie en société qui, tout au moins formellement, est considérée dans notre milieu comme un postulat. Etant donné le sens de cet énoncé, il nous apparaît que toute action entreprise et, a fortiori, tout programme ou service mis en place dans le cadre d'une politique d'éducation de la petite enfance en milieux défavorisés et dont l'objectif est d'obtenir la collaboration du milieu familial, de l'aider à assumer son rôle avec plus de compétence ou d'accroître sa participation sociale doivent, dès le point de départ, s'appuyer sur une reconnaissance explicite de la responsabilité du parent dans l'éducation de son jeune enfant et prendre place à l'intérieur de réseaux, de structures et de mécanismes opérationnels qui permettent réellement aux membres de ce milieu d'exercer d'une manière de plus en plus consciente et visible cette responsabilité.

3.6.6 La création des "comités pour l'enfance" constitue une réponse concrète à cette volonté de travailler ouvertement avec les parents d'enfants d'âge préscolaire.

3.6.7 D'autres raisons militent en faveur de la constitution de comités pour l'enfance. Les principales sont les suivantes:

- l'éducation des enfants d'âge préscolaire n'est pas obligatoire et dans ce contexte, la responsabilité des parents demeure entière. De plus, donner la responsabilité directe de cette éducation à des organismes dont le premier mandat est la "chose scolaire" (scolarité obligatoire), constitue un danger d'institutionnalisation des interventions et de scolarisation des jeunes enfants qu'il est préférable d'éviter;

- le comité pour l'enfance doit être envisagé dans la perspective d'une éventuelle politique pour la prime enfance dont le Québec se dotera à plus ou moins court terme. En effet, les besoins éducatifs d'enfants aussi jeunes se différencient très difficilement de besoins psychologiques, sanitaires ou même de simple garde. Parmi les aspects auxquels il convient d'accorder la plus grande importance, figurent celui du rapport entre la garde et l'éducation, et plus globalement celui de l'intégration plus ou moins poussée de toutes les composantes d'une politique de la petite enfance. En conséquence, l'idée de mettre en place, à l'intention des jeunes enfants, plusieurs réseaux spécialisés distincts ou encore de confier des responsabilités multifonctionnelles aux commissions scolaires, soulève tout naturellement des interrogations importantes; de fait, il s'agit d'une idée de plus en plus vivement discutée dans maints pays;

- la constitution de comités pour l'enfance correspond à une volonté de décentralisation des services à la population, de prise en charge de ces services par les principaux intéressés en vue d'assurer une meilleure réponse aux besoins et intentions des divers milieux. Dans le cadre de la présente politique, le comité pour l'enfance constitue une reconnaissance des capacités d'organisation des populations dites défavorisées. En effet, malgré une nette tendance des organismes de l'Etat à devenir omniprésents, il existe de nombreux cas où des citoyens ordinaires - y compris certains d'entre eux considérés comme appartenant à des milieux très défavorisés - ont manifesté leur intérêt et leur aptitude pour organiser, orienter, gérer et évaluer

- le comité pour l'enfance doit être envisagé dans la perspective d'une éventuelle politique pour la prime enfance dont le Québec se dotera à plus ou moins court terme. En effet, les besoins éducatifs d'enfants aussi jeunes se différencient très difficilement de besoins psychologiques, sanitaires ou même de simple garde. Parmi les aspects auxquels il convient d'accorder la plus grande importance, figurent celui du rapport entre la garde et l'éducation, et plus globalement celui de l'intégration plus ou moins poussée de toutes les composantes d'une politique de la petite enfance. En conséquence, l'idée de mettre en place, à l'intention des jeunes enfants, plusieurs réseaux spécialisés distincts ou encore de confier des responsabilités multifonctionnelles aux commissions scolaires, soulève tout naturellement des interrogations importantes; de fait, il s'agit d'une idée de plus en plus vivement discutée dans maints pays;

- la constitution de comités pour l'enfance correspond à une volonté de décentralisation des services à la population, de prise en charge de ces services par les principaux intéressés en vue d'assurer une meilleure réponse aux besoins et intentions des divers milieux. Dans le cadre de la présente politique, le comité pour l'enfance constitue une reconnaissance des capacités d'organisation des populations dites défavorisées. En effet, malgré une nette tendance des organismes de l'Etat à devenir omniprésents, il existe de nombreux cas où des citoyens ordinaires - y compris certains d'entre eux considérés comme appartenant à des milieux très défavorisés - ont manifesté leur intérêt et leur aptitude pour organiser, orienter, gérer et évaluer

des projets très exigeants, souvent dans des conditions de démarrage et de soutien autrement plus difficiles que celles qui, du moins nous l'espérons, seront faites aux initiateurs des comités pour l'enfance. Il est facile de retracer de telles expériences dans presque tous les domaines d'activité: santé, loisir, garde des enfants, consommation, développement économique local, aide juridique et habitation aussi bien qu'éducation. Dans plusieurs cas, il est vrai, des organismes ou des "programmes" gouvernementaux ont favorisé la naissance de ces initiatives, mais il faut également souligner qu'un bon nombre se sont développés sans soutien particulier, voire malgré les instances officielles(1).

3.6.8 Si on lui fait confiance, si on lui donne la possibilité de prendre dès le début des décisions significatives et si on lui fournit les moyens appropriés, rien n'indique que l'intérêt du milieu familial pour une participation sociale à l'éducation de ses jeunes enfants sera moindre que dans d'autres domaines; bien au contraire.

---

1. Dans plusieurs pays étrangers, il existe aussi de nombreuses expériences trop peu connues de participation organique du milieu familial à l'intérieur des structures mises en place ou soutenues par l'Etat. Les documents préparés pour le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), de l'OCDE, dans le cadre de son programme "Garde et éducation de la prime enfance", fournissent des indications fort intéressantes à ce sujet.

. *composition du comité*

3.6.9 Le comité pour l'enfance serait composé de parents d'enfants de moins de 6 ans désignés par des parents (et dès que possible par l'ensemble des parents) du territoire concerné, qui ont des enfants de moins de 6 ans. Il serait souhaitable que le comité s'adjoigne des personnes qui sont intéressées par l'éducation des jeunes enfants; on pourrait penser ici à des personnes directement associées à la marche des lieux de rencontre prévus dans le modèle d'intervention, un représentant de la commission scolaire, des personnes ayant des contacts fréquents avec les enfants en loisirs (par exemple, un représentant du Centre local de services communautaires, etc.). Cependant, l'intention n'est pas de noyauter les comités par des spécialistes de l'enfance; leur rôle en serait un de personnes-ressources aux parents membres du Comité.

3.6.10 Dans un tel contexte, le comité pour l'enfance se définirait comme un regroupement de personnes "bona fide". S'il réussissait à s'imposer à l'attention du milieu et de la commission scolaire par son autorité morale, la valeur de ses opinions et de son dynamisme dans l'action, ce serait là un acquis important. Il y a toutefois de nombreux avantages à ce que son statut repose sur une base juridique ferme et qu'il soit officiellement reconnu comme tel. Il lui sera ainsi beaucoup plus facile de posséder des biens, d'avoir un compte bancaire en propre, de recevoir des dons ou des subventions et de signer quelque entente que ce soit. Le champ ouvert à sa créativité et à son initiative sera plus vaste et moins encombré d'obstacles et il pourra de lui-même mettre en chantier certaines opérations. Il est également probable que sa continuité sera plus sûrement garantie de cette façon. Un tel comité se définira donc normalement comme une association sans but lucratif dûment reconnue.

· *territoire du comité*

3.6.11 Parmi les diverses questions à débattre au moment de la précision du statut du comité, celle du territoire d'opération revêt, en l'occurence, une importance particulière. On peut envisager, au départ, au moins ur comité pour l'enfance par secteur défavorisé, tenant compte du fait qu'en milieu rural, il est probable qu'il se créera plus d'un comité en raison des distances, des affinités socio-politiques, etc. Le territoire de ce comité se rapprochera davantage de la paroisse et, dans certains cas, du village. En milieu urbain, le secteur défavorisé couvre un plus petit territoire qu'en milieu rural; il faudrait toutefois examiner la correspondance entre le secteur et le quartier pour juger de la taille et de la "pertinence" locale d'une telle unité.

3.6.12 Un suivi de l'évolution de la situation permettrait de faire les ajustements nécessaires et de voir quel territoire correspond le mieux aux besoins du milieu, tout en évitant des duplications de services et les pertes d'énergies.

· *développement des comités pour l'enfance*

3.6.13 Le Ministère considère la création de comités pour l'enfance dans les milieux défavorisés comme éminemment souhaitable. Toutefois, leur absence ne privera pas les enfants de 4 ans de ces milieux de services éducatifs, car, en conformité avec l'esprit de la politique, il respectera l'évolution et les besoins des milieux sur cette question.

3.6.14 Cependant, il a l'intention de favoriser l'émergence de comités pour l'enfance au fur et à mesure de la généralisation des services éducatifs auprès de ces enfants afin que les

services offerts correspondent mieux aux besoins locaux. Le Ministère s'engage à ce que d'ici trois ans, tous les enfants de 4 ans des secteurs défavorisés du Québec aient accès à des services éducatifs préscolaires; de plus, il considère souhaitable qu'il y ait, d'ici là, sur une base générale, des comités pour l'enfance.

3.6.15 L'existence de comités pour l'enfance implique un certain nombre de considérations dont les principales sont les suivantes:

- là où l'émergence naturelle de comités pour l'enfance tarderait à se faire sentir, particulièrement en milieux très défavorisés, il pourrait être nécessaire de sensibiliser les parents à l'importance et à l'intérêt de la formule des comités pour l'enfance afin d'assurer une influence réelle des parents sur les activités éducatives des enfants de 4 ans. Cette sensibilisation pourrait se réaliser par plusieurs types d'intervenants; à titre d'exemple, les animateurs de Passe-Partout, les jardinières des maternelles-4 ans, les organismes populaires (Association féminine d'éducation et d'animation sociale (AFEA), chapitre local du cercle des fermières, etc.), ceux qui s'intéressent à l'enfance (CENTRAIDE), et la commission scolaire locale; etc...

- dès qu'il y a création d'un comité pour l'enfance sur son territoire, la commission scolaire devrait en tenir compte pour l'organisation des services éducatifs auprès des enfants de 4 ans;

- dans la mesure du possible, les commissions scolaires devraient pouvoir disposer d'une gamme de services éducatifs à offrir (maternelle-maison, maternelle-animation, Passe-Partout et maternelle-

classe). Le Ministère et les commissions scolaires doivent donc être à l'écoute des besoins du milieu et, dans cette perspective, le Ministère ne pourra exiger qu'un service éducatif préscolaire particulier soit donné dans un milieu pour qu'il ait accès à d'autres types de services éducatifs. Au contraire, la co-existence de formules concrètes diversifiées n'est pas seulement souhaitable, elle est indispensable;

- l'existence de comités pour l'enfance laisse présager un partage du champ de l'organisation des services éducatifs pour les jeunes enfants. Ce partage s'établira principalement entre la commission scolaire et les comités pour l'enfance et devrait, en principe, tendre vers l'exercice d'un plus grand nombre de responsabilités par les comités;

- la commission scolaire et les comités pour l'enfance devront collaborer ensemble à l'évaluation des services fournis par la commission scolaire;

- le comité pour l'enfance peut faire appel à d'autres sources de financement que celles de la commission scolaire pour l'organisation d'activités éducatives et forcément lorsqu'il s'agit d'autres types d'activités;

- dans le contexte des considérations précédentes, le comité pour l'enfance se présente comme un organisme d'intégration et de coordination d'activités destinées aux enfants de 4 ans. En effet, ce comité devra assurer l'intégration d'activités et de décisions qui permettent l'application concrète et adaptée du modèle d'intervention proposé, comme,

par exemple, l'organisation et l'intégration des activités reliées à l'utilisation de la télévision et celle du lieu de rencontre. Il pourrait également être désireux de coordonner des activités d'autre nature, comme celles reliées à la garde, à la nutrition, au dépistage médical, à la prévention dentaire, etc.

- *exemple de fonctionnement d'un comité pour l'enfance*

3.6.16 Voici un bref scénario présentant un mode de fonctionnement d'un comité pour l'enfance. Ce scénario n'est qu'un exemple et ne constitue d'aucune manière une orientation fondamentale de fonctionnement d'un comité.

3.6.17 Par l'entremise d'un organisme populaire (chapitre du cercle des fermières), d'un organisme préoccupé par l'enfance (Centraide), d'un projet d'initiative locale, ou de l'animateur de Passe-Partout, il y a un effort de sensibilisation des parents à l'utilité de la création d'un comité pour l'enfance. Cette animation se concentre sur les milieux les plus défavorisés du territoire de la commission scolaire.

3.6.18 Des parents de jeunes enfants se regroupent et forment un comité pour l'enfance. Ils s'adjoignent, en tant que personne-ressource, par exemple, quelqu'un de l'organisme qui a suscité l'émergence du Comité, l'animateur de Passe-Partout ou le directeur de l'école ou toute autre personne qu'ils jugent apte à contribuer au travail du Comité. Ils demandent une rencontre avec la commission scolaire et y invitent les parents de la localité pour prendre connaissance des services offerts par elle, des objectifs visés par les interventions,

des conditions d'implantation, des modalités d'organisation, etc. Après discussion avec d'autres parents, le Comité fait un choix quant au service éducatif qu'il souhaiterait; par exemple, maternelle-maison ou Passe-Partout.

3.6.19 Le Comité fait sa demande à la commission scolaire et discute avec elle des modalités d'application (clientèle visée/territoire desservi, etc.). Il partage avec la commission scolaire un certain nombre de responsabilités, comme l'organisation du transport des enfants dans les maisons (plusieurs alternatives sont possibles: la commission scolaire assume complètement ce service, tant financièrement qu'en terme de ressources humaines; la commission scolaire contribue au financement, mais le comité se charge de trouver les transporteurs, etc.), de l'engagement de la jardinière (la commission scolaire pourrait engager la jardinière, mais le Comité pourrait participer au choix), de l'évaluation du service (conjointement), de choix du lieu de rencontre (cette responsabilité pourrait revenir au Comité), etc. A la suite de ces discussions, une entente est réalisée entre la commission scolaire et le Comité pour que les enfants de 4 ans du territoire du Comité bénéficient d'un type particulier de service éducatif.

3.6.20 A compter de ce moment, le rôle du Comité pour l'enfance en est un d'intégration et d'enrichissement d'activités et de services destinés aux enfants de 4 ans. Car, la commission scolaire offre, en principe, le modèle de base que le Comité pour l'enfance devra adapter et compléter pour qu'il réponde aux besoins et aux exigences des parents du territoire concerné. Dans le cas d'un service du type maternelle-maison, le rôle du Comité pour l'enfance pourrait être de trouver un lieu de rencontre dans le voisinage qui permettrait aux enfants de poursuivre des activités lorsqu'ils

ne sont pas en "situation de maternelle" et qui complètent le modèle. On peut penser à des activités reliées à l'utilisation de la télévision. Ainsi, à partir d'une liste qui énumère les émissions que l'on peut capter dans la localité (celle-ci peut être obtenue facilement des postes de télévision), et de documents plus précis sur la nature des émissions, sur le groupe d'âge visé, sur les domaines développés, etc., le comité pour l'enfance pourrait choisir un certain nombre d'émissions (et disposer du matériel éducatif correspondant), que les enfants pourraient visionner au lieu de rencontre, discuter avec des adultes présents et que la jardinière pourrait intégrer, d'une certaine manière, dans les activités prévues en maternelle-maison. Ou encore, le comité pourrait organiser des rencontres entre les enfants et des adultes de statuts différents comme, par exemple, une personne du troisième âge qui vient raconter l'histoire du village ou du quartier.

3.6.21 Dans le cas d'un service du type "maternelle-maison", à cause des contacts limités qu'il suppose entre les parents, le Comité pour l'enfance pourrait prendre charge de l'organisation de rencontres entre les parents qui y participent pour discuter des problèmes rencontrés, des améliorations à apporter, etc. Il pourrait également réaliser des ententes avec le DSC, le CLSC, la commission scolaire, pour que les parents bénéficient d'un apport de spécialistes de l'enfance, pour qu'il existe des services de prévention et de dépistage médical et dentaire des enfants de 4 ans qui jouissent de services éducatifs, pour l'organisation de cours aux adultes concernant, par exemple, le développement de l'enfant, etc. Si le besoin s'en fait sentir, le Comité pour l'enfance pourrait créer et assurer le fonctionnement d'un centre de garde qui, dans ce cas, servirait de lieu de rencontre.

3.6.22 Enfin, on peut imaginer un nombre quasi illimité d'activités et d'enrichissements au modèle éducatif proposé que le Comité pour l'enfance pourrait apporter. Ainsi, selon les moments et selon les personnes, chaque comité développera un style d'action propre: l'un mettra l'accent sur l'ouverture au milieu et l'éveil de tous à l'importance des premières années de la vie, un deuxième consacrera l'essentiel de ses énergies à l'établissement des lieux de rencontre et d'autres jugeront nécessaire de faire avancer la question de l'utilisation et de la télévision ou celle de la disponibilité de matériel éducatif. Cependant, tous se souviendront qu'aucun de ces éléments n'est satisfaisant par lui-même; seule une heureuse combinaison de tous, animée par une conception élevée et exigeante de l'éducation du jeune enfant, et de lui d'abord, pourra finalement être féconde pour tous et chacun.

La commission scolaire

3.6.23 Plusieurs commissions scolaires participent déjà, à l'intérieur d'un programme spécial du ministère de l'Education, à certaines expériences en milieux défavorisés pour les enfants de 4 ans, et un nombre de plus en plus grand sont associées à l'implantation du programme éducatif Passe-Partout. Aussi, peut-on se demander quelles seraient les responsabilités générales des commissions scolaires, tenant compte de l'émergence de comités pour l'enfance et de l'implication du ministère de l'Education dans le domaine de la petite enfance.

3.6.24 La commission scolaire a à son actif le fait de constituer un corps public qui possède une longue tradition de disponibilité et de service enracinée dans un milieu local. Elle est également capable de s'adapter à diverses formes d'interventions en éducation, sa mis-

sion tendant à s'élargir pour dépasser ce que l'école seule est inapte à fournir.

3.6.25 Compte tenu de ces remarques, nous tenterons de mieux situer le rôle de la commission scolaire, d'une part par rapport au ministère de l'Education, d'autre part, par rapport au comité pour l'enfance dont il vient d'être question.

3.6.26 Par rapport au ministère de l'Education, on attend de la commission scolaire qu'elle l'alimente de ses perceptions sur les principaux problèmes de son milieu afin d'influencer l'énoncé d'orientations, de politiques et de plans d'interventions ministériels, qu'elle en développe qui lui soient propres, qu'elle soit le promoteur et l'organisateur des interventions préconisées, qu'elle sache les interpréter en fonction de la réalité locale, qu'elle suive le déroulement des opérations en intervenant à propos, qu'elle se préoccupe d'une saine administration des fonds publics dégagés à des fins d'éducation et, d'une manière générale, qu'elle introduise dans les politiques, plans et réalisations, de la souplesse, une cohérence concrète, un souci constant d'équilibre entre les fins et les moyens, une continuité et, pourquoi pas, un supplément d'âme.

3.6.27 Par rapport au comité pour l'enfance, on attend de la commission scolaire une écoute attentive de ses propositions et points de vue, des prises de décision qui favorisent le plus possible l'expression du dynamisme local et l'exercice d'une grande liberté d'action, une expertise aussi exigeante que discrète et une volonté claire de le voir naître et prendre le champ de décision et de responsabilité le plus large possible.

· *un partage des responsabilités*

3.6.28 Voyons maintenant comment ceci peut se traduire en responsabilités, tout particulièrement entre la commission scolaire et le comité pour l'enfance.

3.6.29 Ce partage des responsabilités entre la commission scolaire et le comité pour l'enfance peut s'effectuer selon deux modalités principales: de façon empirique et par consensus mutuel, ou par le biais d'un protocole officiel. Il existe déjà, dans le système scolaire, de nombreux exemples dans un ou l'autre sens. C'est un protocole qui règle les relations entre la Commission des écoles catholiques de Montréal et les quatre centres d'éducation populaire ou communautaire qui se trouvent sur son territoire. C'est par consensus que plusieurs commissions scolaires confient à tel ou tel directeur d'école la tâche de mener à bien, en toute liberté, l'une ou l'autre expérience-pilote. Et il semble qu'il existe des précédents dans les deux sens, si l'on se réfère aux écoles dites "alternatives". Dans ce contexte, les responsabilités générales de la commission scolaire sont les suivantes:

> Elle fournit à toute personne ou groupe les renseignements, guides, formulaires et autres documents disponibles concernant la création et le rôle des comités pour l'enfance. Lorsque ceux-ci ne se manifestent pas, surtout dans les milieux très défavorisés, la commission scolaire prend les mesures nécessaires pour en favoriser l'émergence. Elle met à la disposition du comité les données qu'elle possède sur le nombre et le lieu d'habitation des enfants susceptibles d'être rejoints, et, si nécessaire, prend les moyens pour obtenir l'information requise à ce sujet. Elle discute avec le

comité pour l'enfance et arrive à une entente avec lui, concernant le partage des responsabilités, le territoire à desservir et le type de services à donner aux enfants de quatre ans. Dans les premières années de fonctionnement du comité pour l'enfance, on peut prévoir que la commission scolaire procédera au choix et à l'engagement du personnel spécialisé (jardinière, animateur). Toutefois, le choix du personnel pourra devenir rapidement une responsabilité partagée et, éventuellement, l'engagement du personnel pourrait être réalisé par le comité, à même les fonds prévus pour le service éducatif retenu. La commission scolaire assure la diffusion des documents provenant du Ministère concernant les objectifs de développement d'un enfant de 3 à 5 ans, le contenu des interventions et l'application du modèle préconisé (guide pour l'aménagement de locaux, suggestions d'activités, catalogue des séries télévisées).

· *conclusion*

3.6.30 Une saine application de ce partage des responsabilités et des tâches doit normalement conduire à une prise en charge de plus en plus communautaire de l'éducation de la petite enfance, tout en favorisant l'exercice des responsabilités générales de la commission scolaire dans le domaine éducatif. Ce partage implique cependant, de la part de la commission scolaire, une attitude relativement nouvelle et substantiellement différente de celle qui lui est coutumière dans les secteurs primaire et secondaire. Par ailleurs, du côté des parents et du milieu en général, ce nouveau type d'association implique une volonté concrète d'assumer, selon un mode plus communautaire, l'éducation des jeunes enfants. Dans certains cas, il faudra sûrement quelque temps avant que

cela ne devienne une réalité. On doit accepter ces lenteurs et tenter le plus honnêtement possible de les comprendre. Rien ne serait plus contraire à la voie esquissée ici et, sans doute, plus dommageable, à long terme, qu'un comportement pressé qui réduirait les comités pour l'enfance à de simples rouages consultatifs des commission scolaires.

Le ministère de l'Éducation

3.6.31 Dans le contexte de la présente réflexion sur l'éducation de la petite enfance vivant en milieux défavorisés, la fonction du ministère de l'Education est nécessairement très large et porte sur à peu près tous les aspects: recherche, élaboration de politiques, développement, implantation, rassemblement et diffusion d'informations et de connaissances, évaluation, etc. Ce qu'il importe surtout de dégager, c'est la signification particulière, actuelle et pratique que revêtent ces responsabilités lorsque le ministère de l'Education décide de s'occuper activement des enfants de quatre ans aux prises avec les difficultés propres à un milieu défavorisé. Plutôt que d'énoncer et de commenter ces responsabilités, nous essaierons de définir les grandes lignes d'action qui constituent, en quelque sorte, les responsabilités de base qu'entend assumer le Ministère dans la politique:

- création d'un groupe de développement pour l'éducation de la petite enfance;
- élaboration d'un schéma relatif au développement de l'enfant de 4 ans au Québec;
- production d'outils et de guides de base pour l'implantation de la politique.

1. Création d'un groupe de développement pour l'éducation de la petite enfance

3.6.32 D'un groupe de fonctionnaires permanents clairement identifiés comme une "unité distincte" à l'intérieur d'une direction ou d'un service. Ce groupe sera logé à la Direction générale du développement pédagogique, mais comprendra des personnes d'autres entités administratives afin d'assurer un maximum d'intégration des lignes d'actions qui doivent être élaborées pour cette partie de la politique. Ainsi, sa raison d'être et sa préoccupation première seront spécifiquement, du moins pour le moment, les questions relatives à l'éducation des enfants de quatre ans(1) de milieux défavorisés. Les points de contacts principaux, quoique non exclusifs, seront les commissions scolaires et les comités pour l'enfance.

3.6.33 De quelque côté que l'on envisage la question de l'éducation des enfants de quatre ans au Québec, l'idée de la constitution d'un tel groupe, ayant son siège à l'intérieur du ministère de l'Education, ressort comme étant une urgence. L'importance d'une intervention systématique et continue et l'ampleur des tâches à accomplir commandent d'aller de l'avant, même dans l'hypothèse où les opinions différeraient quelque peu sur l'étendue du mandat de ce groupe, sa durée et les ressources à mettre à sa disposition.

---

1. L'expression "enfant de quatre ans" ne doit pas être comprise dans un sens trop strict. Dans une perspective de développement à moyen terme, il serait sage de penser aux enfants plus jeunes, particulièrement à ceux habitant dans des milieux défavorisés.

3.6.34 Dans l'immédiat, et il en sera sans doute ainsi pour un certain temps, on peut ramener à cinq les fonctions principales de ce groupe.

. *un carrefour*

3.6.35 Dans un secteur aussi neuf, où les spécialistes sont rares, le premier service que peut rendre un tel groupe est d'être un carrefour autonome et dynamique d'idées, d'expériences, de recherches, de documents, d'informations et de données diverses(1).

. *un centre de planification*

3.6.36 Comme on l'a vu, l'implantation de la politique relative aux jeunes enfants sera faite principalement par les comités de la petite enfance et la commission scolaire. La groupe de coordination du Ministère aura cependant la tâche de planifier dans ses grandes étapes cette implantation de la politique. Il devra aussi pouvoir suggérer aux différentes instances du milieu des cheminements possibles pour en arriver à réaliser, de façon concrète et appropriée à leurs besoins, le modèle proposé.

. *un lieu de coordination et de développement*

3.6.37 La définition d'une politique et l'établissement de services éducatifs appropriés pour les enfants de quatre ans vivant en milieux défavorisés, puis, progressivement sans doute, d'autres catégories d'enfants mobiliseront

---

1. Ceci inclut des statistiques précises sur les enfants rejoints et à rejoindre, les comités en opération, le nombre d'éducateurs engagés dans cette opération, les coûts.

beaucoup d'énergie et un vaste réseau de personnes au cours des dix ou quinze prochaines années. Durant cette période, des problèmes de coordination se poseront constamment. Il y en aura à l'intérieur du ministère de l'Éducation; il y en aura entre ministères, l'un forçant peut-être indûment l'importance et les vertus de l'éducation et l'autre ne parlant que de prévention, de diagnostic et de soins. À n'en pas douter, il y en aura également entre le gouvernement, plutôt attentif aux coûts et prévoyant de multiples étapes, et l'une ou l'autre association réclamant, tantôt des garderies ou des maternelles, tantôt des fonds à investir dans des expériences nouvelles.

3.6.38 Tout cela étant facile à prévoir, voire déjà connu, aussi bien se préoccuper tout de suite des mesures nécessaires pour réduire les frictions et, plus positivement, pour s'assurer de la complémentarité des points de vue et des apports concrets. Il est illusoire de penser qu'un tel objectif pourra être atteint seulement par des comités interservices ou interministériels. Seul un groupe clairement mandaté à cette fin et disposant d'un certain nombre de moyens pourra mettre au point, puis faire fonctionner les mécanismes nécessaires et, peu à peu, "créer de la cohérence".

3.6.39 Un tel groupe devra être en mesure de participer activement aux processus et aux étapes qui conduisent aux prises de décisions; il sera habilité à préparer des dossiers, à mettre de l'avant des propositions, à s'inquiéter des lenteurs, à intervenir avec quelques autorités auprès des instances supérieures, auprès d'autres services gouvernementaux et même auprès de certaines associations et firmes privées.

· *un promoteur de formation*

3.6.40 La réalisation des fonctions "carrefour" et "lieu de coordination" permettront de découvrir rapidement des besoins de formation et de perfectionnement. À la fois pour se maintenir en contact avec les personnes engagées dans l'intervention et à cause de sa connaissance particulière du terrain, ce groupe proposera certaines sessions de courte durée et participera à l'élaboration et à la mise en oeuvre de systèmes d'auto-évaluation et de réseaux de contacts ou d'échanges. Cependant, son rôle dans ce domaine en sera davantage un de promoteur que d'organisateur. Il lui reviendra aussi, sans doute, de mettre de l'avant de nouvelles formules, de stimuler leur étude et d'encourager leur expérimentation. Un point est capital: la diversité des publics à rejoindre: des parents en général, des membres de comités, diverses catégories d'éducateurs (psychologues, animateurs, orthophonistes, etc.), administrateurs ... et d'autres encore.

· *un centre d'évaluation*

3.6.41 Enfin, ce groupe de coordination sera particulièrement conscient de la nécessité d'une évaluation continue de la qualité des services donnés aux enfants et aux familles et d'une évaluation systématique de certains points. Il effectuera évidemment lui-même certains travaux mais, dans plusieurs cas, il jugera préférable de se mettre en contact avec des chercheurs et de leur faciliter la poursuite d'études approfondies.

2. Elaboration d'un schéma relatif au développement de l'enfant de 4 ans au Québec

3.6.42 Qui est l'enfant québécois de quatre ans, en particulier celui qui vit dans un milieu défavorisé? Pour assurer une certaine cohérence dans l'action, permettre l'évaluation de celle-ci et faciliter les échanges d'expériences, il y a nécessité que l'ensemble des éducateurs engagés dans l'éducation de la petite enfance ainsi que les parents et les autres personnes qui assument des responsabilités communautaires dans ce domaine puissent se reporter à un cadre de référence minimum qui soit une réponse valable à cette question.

3.6.43 Ce cadre de référence n'a pas pour but de remplacer la mise au point de textes plus fondamentaux et plus explicites sur tel ou tel aspact de l'enfant de quatre ans en général, ou de l'enfant appartenant à un milieu défavorisé: motricité, langage, perception, socialisation, etc., ni les documents spécifiques destinés à éclairer ou à aider concrètement dans leur travail l'une ou l'autre catégorie de personnes engagées dans l'éducation de la petite enfance. Il ne s'agit pas davantage d'une collection de grilles détaillées ou de fiches d'indications pédagogiques sur les acquis normaux ou les apprentissages possibles et souhaitables d'un jeune enfant. Tous ces documents ont sans doute leur utilité et la plupart d'entre eux pourraient même devenir indispensables assez rapidement, mais ce dont il est question ici se situe à un niveau plus général. Pour cette raison même, il prend place avant eux dans le temps et est justement susceptible de leur fournir éventuellement un point de départ.

3.6.44 Pour l'essentiel, le document qui propose ce cadre de référence doit répondre à deux questions:

- Quelles sont les lignes générales d'évolution d'un enfant de trois à cinq ans?

- Quels problèmes particuliers un jeune enfant québécois de milieux défavorisés rencontre-t-il dans le cours de cette évolution?

3.6.45 D'une façon plus précise, il paraît essentiel que ce cadre de référence contienne des développements significatifs sur les quatre points suivants au moins:

- le niveau d'évolution et les principaux processus en cours chez un enfant de trois à cinq ans dans les domaines psycho-moteur, socio-affectif, cognitif et moral;

- ce dont est capable, comme apprentissage et maîtrise, un enfant de trois à cinq ans, dans les domaines ci-haut mentionnés, si on lui procure les conditions et les moyens adéquats;

- les problèmes de croissance et les difficultés d'apprentissage que l'on rencontre le plus fréquemment au Québec chez les jeunes enfants de cet âge, et plus particulièrement chez ceux qui proviennent de milieux défavorisés;

- un bilan de l'ensemble des recherches effectuées sur le milieu socioculturel de l'enfant québécois et particulièrement celui de milieux défavorisés: climat familial, habitat, normes sociales, etc.

3.6.46 Ce cadre de référence servira principalement à coordonner, orienter, évaluer les différentes actions préconisées ou entreprises auprès des jeunes enfants.

3.6.47 On peut prévoir certaines étapes qui s'avéreront nécessaires à la préparation du cadre de référence:

. *consultation*

La préparation d'un tel travail implique la consultation de nombreuses personnes provenant de spécialités et d'horizons différents. On doit également se reporter systématiquement aux meilleures sources et aux études les plus valables, tout en accordant le maximum de considération aux résultats de recherches québécoises, y compris à celles (sans doute la majorité) qui n'ont jamais été diffusées sous forme de volume ou même d'article de revue. Enfin, on mettra à profit aussi bien les travaux de nature sociologique sur l'enfance que ceux qui empruntent l'essentiel de leurs concepts et de leur méthode à la psychologie.

. *rédaction*

Etant donné ses objectifs, il est impératif que l'unité de ce document et l'homogénéité de son vocabulaire ne puissent faire l'objet de critique et que son style soit empreint de la plus grande simplicité possible.

. *révision*

Avant de diffuser largement un tel document, il serait hautement souhaitable qu'un projet en soit d'abord transmis à un échantillon de destinataires qui auraient accepté au préalable de l'utiliser durant un certain temps et de noter au fur et à mesure, pour le bénéfice du rédacteur principal, leurs commentaires et points d'interrogations.

3.6.48 Ce n'est qu'après cette révision et même, si nécessaire, cette refonte, que ce document deviendrait le cadre de référence commun minimum pour toutes les personnes impliquées dans l'éducation de la petite enfance.

8. *Production d'outils et de guides de base pour l'implantation de la politique*

3.6.49 De tels documents sont déjà nécessaires et ils le seront de plus en plus au fur et à mesure que le réseau de personnes et de groupes préoccupés par l'éducation de la petite enfance s'étendra et que la mise en oeuvre de la politique l'exigera. Ainsi, il sera essentiel de guider l'action de ces personnes et de ces groupes qui, à divers niveaux, devront oeuvrer à l'implantation de la politique; ces guides permettront d'"opérationnaliser" différentes tâches relatives à la mise en marche de cette politique. Parmi ces personnes et ces groupes, il convient de mentionner d'une façon particulière les membres des comités pour l'enfance, les commissions scolaires ainsi que les professionnels impliqués dans la réalisation d'expériences concrètes avec de jeunes enfants. L'un ou l'autre de ces documents servira également à d'autres intervenants et même à certains observateurs de l'extérieur, les journalistes et les éducateurs des maternelles cinq ans, par exemple.

3.6.50 Cette préoccupation concernant les outils et les guides de base se concrétise par six regroupements de tâches qui constituent autant d'étapes plus ou moins nettement distinctes. En gros, on peut aussi considérer que ces étapes s'étalent dans le temps d'une manière chronologique. Les voici:

. *recueillir de la documentation*

La première tâche qui s'impose consiste à recueillir et à classer un certain nombre de documents dans un lieu précis: catalogues de matériel éducatif, annuaires de firmes et d'organismes qui existent déjà, quelques jeux-types et des copies de quelques films, vidéogrammes, séries de dispositives, etc.

. *préciser quels outils et guides sont nécessaires*

Un certain nombre d'outils généraux sont indispensables pour faciliter le travail des divers groupes et personnes mentionnés. Ainsi, par exemple, chaque comité pour l'enfance, pris isolément, ne disposera pas, dans la plupart des cas, de moyens suffisants pour effectuer tous les repérages nécessaires. D'autre part, un tel système ne pourra progresser, en longue période, que s'il s'appuie sur un réseau actif d'échanges, voire sur une utilisation commune de certains guides, répertoires, catalogues et annuaires. Parmi les outils et guides qu'il importe de mettre au point le plus rapidement possible, les suivants paraissent essentiels:

- un guide pour la création et le fonctionnement d'un comité pour l'enfance(1);

- un guide normatif concernant l'aménagement des locaux (espace, conditions d'hygiène et de sécurité, etc.), leur ameublement ainsi que les coûts et les modes de financement autorisés, ou même tout simplement préférables.

---

1. Le Guide pour l'élaboration d'un projet de garderie, préparé par le ministère des Affaires sociales (dernière révision: février 1978), constitue, malgré toutes les modifications et adaptations qui s'imposeraient ici, un exemple intéressant de ce en quoi pourrait consister un tel guide.

- un recueil de suggestions d'activités susceptibles d'être organisées dans un lieu de rencontre avec, dans chaque cas, quelques indications pédagogiques;

- un répertoire des magasins, centres, organismes et lieux divers où il est possible de se procurer du matériel éducatif et selon quelles conditions (prix, mode de paiement, existence ou non d'un service d'expédition, etc.).

- un catalogue des séries d'émissions télévisées susceptibles d'intéresser les enfants de quatre ans et dont la diffusion en circuit ouvert ou par câblodistribution est projetée, avec mention, dans chaque cas, au minimum, des renseignements suivants: producteur, réalisateur, nombre d'émissions, durée de chacune, objectifs généraux visés et thèmes abordés(1). Dans un deuxième temps, un tel catalogue devrait inclure un commentaire et, éventuellement, une appréciation critique (soit par un système de cote, soit autrement).

---

1. Le Catalogue 1977-78, publié conjointement par la Société Radio-Canada et l'Office national du film, sur les émissions de Radio-Canada disponibles sous forme de films 16 mm ou de vidéocassettes, fournit une bonne illustration de ce qui est suggéré ici (voir en particulier en page 8, la présentation de six émissions de la série Psst-Psst-Aïe-là! et aux pages 14 et 15, la présentation de quatorze émissions de la série L'Evangile en papier). Toutefois, dans l'optique qui nous préoccupe ici, les objectifs pédagogiques seraient normalement plus explicites et, dans certains cas, peut-être rédigés dans un style un peu différent.

- un catalogue de livres, jeux, objets, cassettes, disques et autres documents qui pourraient être utilisés avec profit dans un lieu de rencontre ou même dans la plupart des domiciles;

- au moins deux fois par année, un dépliant indiquant d'une manière aussi précise que possible les séries qui seront diffusées, la station, le réseau ou le système de câblo-distribution qui les diffuseront ainsi que les dates et heures de diffusion.

. *Établir un échéancier de production*

Compte tenu de l'évolution prévue dans l'extension des services, cet échéancier précisera à quel moment ces divers guides, catalogues et répertoires devront être prêts. C'est seulement de cette façon qu'il sera possible, dès la phase de démarrage, d'assurer un point de départ sur le bon pied et de permettre au système proposé de révéler rapidement toutes ses potentialités.

. *répartir le travail de production*

Il s'agit de décider qui préparera les divers documents proposés. Dans certains cas, le groupe de coordination pour l'éducation de la petite enfance ou l'un ou l'autre service du Ministère apparaîtront tout naturellement comme les responsables tout indiqués. Dans d'autres cas, cependant, il faudra sans doute procéder par voie de commandite auprès d'une association ou d'une entreprise privée.

. *suivre les opérations*

Cette tâche implique révision, réévaluation, réorientation ... et stimulation.

. *distribuer les outils et guides disponibles*

Dès qu'ils seront disponibles, les outils et guides mis au point devront parvenir rapidement et aussi directement que possible aux personnes qui sont les plus susceptibles de s'en servir.

. *améliorer les instruments de travail*

Au moment où chacun de ces instruments de travail sera distribué, des dispositions auront déjà été prises pour recueillir et classer les réactions et commentaires des utilisateurs et mettre en marche les opérations de correction, de mise à jour, d'enrichissement des informations fournies et de découverte de systèmes de repérage et de consultation plus pratiques et plus rapides. L'édition suivante est déjà en marche ...

Engagements du Ministère

3.7 - Le Ministère présente un modèle d'intervention éducative pour les enfants de 4 ans vivant en milieux défavorisés; il s'engage à guider l'évolution des programmes actuels (maternelle-classe, Passe-Partout, etc.) en direction du modèle proposé, au cours des cinq prochaines années. Ce modèle met l'accent sur les points suivants:

. une utilisation plus poussée de la télévision;

. une plus grande participation des parents aux activités éducatives destinées aux enfants de 4 ans;

. une utilisation de lieux de rencontre pour les enfants et les parents;

. un développement de matériel éducatif nécessaire et approprié.

3.7.1 - Le Ministère s'engage à rendre disponibles les ressources nécessaires pour que tous les enfants de 4 ans de milieux défavorisés (environ 25 000 enfants par an) dont les parents le désirent, puissent bénéficier d'un programme d'intervention éducative dans les trois ans suivant la publication de la politique.

3.7.2 - La présente politique préconise la mise sur pied de comités pour l'enfance. Le Ministère désire que soit expérimentée, dans les secteurs très défavorisés d'une dizaine de commissions scolaires, la formule des comités pour l'enfance. Il demande à ces commissions scolaires de s'assurer que leurs animateurs ou spécialistes de programmes préscolaires consacreront une part de leur travail à susciter le regroupement de parents en comités pour l'enfance et à promouvoir l'exercice des responsabilités qui leur sont dévolues. Le Ministère s'engage à suivre d'une façon attentive ces expérimentations de façon à pouvoir élaborer des documents de support et des guides favorisant le bon fonctionnement de ces comités pour l'enfance et aussi de favoriser leur généralisation.

3.7.3 - Le Ministère s'engage à créer, dans sa structure, un groupe permanent responsable des activités éducatives pré-scolaires dont les fonctions principales seront:

. d'orienter les recherches et les travaux dans ce domaine;

. de planifier la mise en oeuvre du modèle d'intervention préconisé pour assurer la convergence des programmes existants vers le modèle proposé, sur une période de cinq ans, en tenant compte du cadre de référence et de l'évaluation des interventions actuelles;

. de coordonner les actions entre les divers responsables de l'implantation de la politique (ministères, comités, associations ...);

. d'identifier les besoins spécifiques de formation;

. d'assurer l'évaluation de la qualité des services offerts.

3.7.4 - Le Ministère s'engage à élaborer un cadre de référence relatif au développement des enfants de quatre ans. Ce cadre devra préciser:

. le niveau d'évolution et les principaux processus en cours chez l'enfant de 4 ans dans les domaines psycho-moteur, socio-affectif, cognitif et moral;

. les types d'apprentissage possibles pour un enfant de 4 ans dans les domaines mentionnés plus haut;

. les problèmes particuliers de développement et de croissance chez les enfants de cet âge au Québec et particulièrement chez ceux de milieux défavorisés;

. l'influence du milieu socio-culturel sur le développement de l'enfant québécois de 4 ans et particulièrement celui de milieux défavorisés.

3.7.5 - Le Ministère s'engage à réexaminer son programme d'activités éducatives pour les enfants de 5 ans, à la lumière de ses travaux concernant les enfants de quatre ans et des évaluations qui seront menées sur ces programmes d'activités.

3.7.6 - Le Ministère s'engage à préparer l'instrumentation nécessaire à la mise en oeuvre de son plan d'action; il devra préciser quels sont les outils nécessaires, établir un échéancier de production, répartir le travail de production et distribuer ces outils; voici quelques exemples des outils nécessaires:

. guides pour la création et le fonctionnement des comités pour l'enfance;

. guide concernant l'organisation des activités dans les lieux de rencontre;

. inventaire des séries d'émissions télévisées susceptibles d'avoir un impact éducatif sur l'enfant de 4 ans;

. guide concernant l'aménagement des locaux;

. inventaire et production de matériel éducatif (livres, jeux ...).

3.7.7 - Le Ministère s'engage à développer du matériel éducatif pour répondre à certains besoins qui ne sont pas satisfaits par des productions déjà disponibles.

3.7.8 - Le Ministère s'engage à assurer une évaluation continue et complète des interventions éducatives auprès des enfants d'âge préscolaire; dans ce but, il assumera les responsabilités suivantes:

. évaluer dans quelle mesure les programmes offerts aux enfants de 4 ans de milieux défavorisés (maternelle-classe, maternelle-maison, maternelle-animation, Passe-Partout) contribuent réellement à l'atteinte des objectifs de développement de l'enfant;

. voir dans quelle mesure et avec quelle efficacité ces programmes évolueront vers la réalisation des différentes fonctions dévolues à la télévision, aux parents, aux lieux de rencontre et au matériel éducatif dans le modèle préconisé.

Les interventions au primaire

Introduction

4.1 La situation de l'enfant de milieux défavorisés à l'école primaire a fait l'objet de maintes études; les éléments de diagnostic ne manquent pas. Avant de nous engager dans la définition des actions à entreprendre, il est utile de rappeler ici les éléments principaux de ce diagnostic; on formulera par la suite certaines hypothèses explicatives en s'appuyant particulièrement sur les analyses faites au Québec.

4.1.1 Dans son document d'orientation de mai 1977, le Conseil de l'île de Montréal décrit la situation de l'enfant de milieux défavorisés dans les termes suivants:

> *"Chez-nous, comme dans la plupart des pays industrialisés, et tout particulièrement dans les zones fortement urbanisées, on constate une forte concentration de problèmes d'apprentissage et d'adaptation chez les enfants des écoles situées en milieu socio-économiquement faible. Dans les secteurs défavorisés de l'île de Montréal le taux d'échecs est beaucoup plus important qu'ailleurs et bon nombre d'élèves qui commencent l'école avec succès, présentent progressivement une baisse importante de la motivation et du rendement. S'ensuivent, tout naturellement, des problèmes de "discipline". Les classes spéciales pour "arriérés pédagogiques", "débiles légers" et "mésadaptés socio-affectifs" sont très nombreuses, même s'il y a lieu de s'interroger sérieusement sur la validité de ces étiquettes, en ce qui regarde les enfants de ces milieux. L'absentéisme est, par ailleurs, élevé [et le taux d'abandon des études chez les adolescents suscite l'inquiétude].*

On en conclut que l'école ne parvient pas à s'acquitter efficacement de sa mission éducative auprès des jeunes des milieux urbains défavorisés(1)".

4.1.2 Ce portrait se produit à des degrés divers dans les secteurs défavorisés du Québec. Même si l'ampleur du phénomène peut varier, on reconnaît, en général, le lien étroit qui existe entre les éléments qui le constituent: problèmes de rendement, scolarisation à rabais, faible motivation, absentéisme ...

4.1.3 Cependant, plusieurs études(2) tendent à démontrer que les enfants de milieux défavorisés possèdent, au départ, les mêmes facultés d'apprendre et un niveau d'intelligence comparable à ceux des milieux mieux nantis. Selon le rapport cité plus haut, on n'observe pas "de déficit généralisé chez les enfants de milieux défavorisés, comparés aux enfants de milieux moyens, au point de vue des capacités d'apprentissage et des comportements socio-affectifs(3)".

4.1.4 Donc, à quoi peut-on attribuer les difficultés particulières de ces enfants de milieux défavorisés? Voici quelques-unes des hypothèses explicatives les plus importantes:

a. *Facteurs physiologiques et psychologiques*

On ne peut nier que les conditions de vie souvent difficiles dans lesquelles vivent plusieurs enfants de milieux défavorisés ont une indicence certaine sur leur cheminement scolaire. Le dénuement, la mal-

---

1. "Vers une politique du Conseil scolaire de l'île de Montréal concernant les interventions scolaires en milieux défavorisés"; mai 1977, page 1.
2. Caouette, C.E. (1976), Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieux défavorisés. Conseil scolaire de l'île de Montréal, p. 54
3. Cf. Rapport du Conseil de l'île de Montréal, p. 3.

nutrition(1), l'état de santé physiologique et psychologique doivent être pris en considération lorsqu'on analyse les causes de retards et des échecs qui sont plus fréquents en milieux défavorisés. Cependant, la solution de ces problèmes n'est pas d'abord éducative et l'approche multisectorielle est nécessaire pour y faire face; il en sera question en conclusion de cette politique.

b. *Facteurs scolaires*

L'enfant de milieux défavorisés ne trouve pas à l'école un univers d'apprentissage qui lui soit familier. Le vocabulaire utilisé, les exemples choisis, les problèmes abordés collent peu aux expériences antérieures et quotidiennes vécues par l'enfant pauvre. Cela provoque chez lui un sentiment de marginalité. Nous avons là un premier facteur qui joue sur la motivation des enfants: l'école actuelle ne leur donne pas les conditions motivantes nécessaires pour amorcer un processus d'apprentissage.

Les méthodes, les contenus pédagogiques et les moyens d'évaluation utilisés par les enseignants sont en général mal adaptés à l'enfant de milieux défavorisés. Ceci vient souvent accentuer la marginalité de cet enfant. Au surplus, il ne trouve pas, dans bien des cas, auprès du personnel de l'école (enseignants, non-enseignants, direction) une véritable attitude d'accueil et de compréhension(2) face à sa situation scolaire et familiale.

---

1. Cf. Malnutrition, Learning and Behavior; avril 1976; publication du "National Institute of Child Health and Human Development".
2. En ceci, le personnel scolaire n'est pas différent de la population en général, qui a peu conscience des racines sociales de la pauvreté et considère souvent les pauvres comme des paresseux ou des incapables.

c. *Facteurs familiaux*

Les parents peuvent difficilement apporter à leurs enfants un support réel, continu et efficace dans leurs processus d'apprentissage. Leur expérience scolaire a souvent été brève et les connaissances acquises leur permettent difficilement de comprendre les méthodes nouvelles d'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou des mathématiques; qu'on pense aux méthodes comme celle du Sablier pour le français, par exemple, ou des Mathématiques modernes - dont la complexité déroute souvent des parents hautement scolarisés. En cas de difficultés, ils sont souvent informés des problèmes que vit leur enfant quant il est trop tard, et se sentent impuissants à les résoudre. A ce moment, leur fatalisme, lié à une expérience scolaire personnelle souvent négative, peut difficilement ne pas se transmettre à l'enfant. Ceci ne signifie pas cependant que ces parents ne valorisent pas grandement l'éducation comme moyen de s'en sortir et que leur retrait ne cache pas de grands espoirs déçus(1).

De plus, lorsqu'il est même impossible à ces familles de combler les besoins de subsistance vitale, l'acquisition de ressources éducatives pour les enfants devient vraiment un luxe inaccessible, sinon superflu; l'enfant de milieux défavorisés ne peut donc trouver dans son milieu familial les ressources nécessaires pour atteindre le niveau de développement que l'école attend de lui. On est souvent porté à croire que la gratuité scolaire au primaire et au secondaire signifie que la famille n'a plus à apporter de contribution pour l'éducation de ses enfants. Tel n'est pas le cas. Implicitement, l'école présume que l'élève a chez lui, à sa disposition, quelques ressources éducatives, telles livres, revues, dictionnaires, encyclopédies, illustrations diverses, etc. La réalisation de sciences humaines est

---

1. Cf. Témoignages de la recherche d'Anne Laperrière cités dans son rapport intitulé "Les mères face à l'école en milieu populaire", CECM, septembre 1977.

grandement aidée par l'utilisation régulière de ces ressources. En milieux défavorisés, bien peu de familles ont ces ressources chez elles ou à leur disposition dans une bibliothèque publique. En outre, la plupart des écoles en milieux défavorisés n'ont pas de centre de ressources éducatives suffisamment équipé ni de personnel pour assurer un accès satisfaisant à ces ressources.

Objectif des interventions

4.2 L'ensemble de ces facteurs a une importance considérable sur le développement du jeune de milieux défavorisés. En effet, il ne faut pas oublier que l'enfant de 6 à 12 ans est très malléable; les premières difficultés dans sa scolarisation peuvent influencer son cheminement scolaire ultérieur et occasionner des problèmes graves auxquels il sera difficile de remédier. Ils appellent une action énergique pour mieux adapter l'école primaire aux besoins de l'enfant de milieux défavorisés. D'où l'objectif des interventions éducatives au primaire:

> Assurer que le système d'éducation s'ouvre davantage aux caractéristiques propres des enfants de milieux défavorisés et ainsi leur permettre de profiter, tout autant que les autres élèves, des services éducatifs du système scolaire et de réaliser pleinement les objectifs d'apprentissage poursuivis au cours des six années de l'enseignement primaire.

4.2.1 Ce qui est visé ultimement, c'est que les enfants provenant de milieux pauvres en arrivent à avoir un cheminement scolaire comparable à celui des autres enfants. La façon privilégiée d'y parvenir est d'adapter l'école primaire à la situation particulière des milieux qu'elle dessert tout en conservant les mêmes objectifs essentiels d'éducation qui sont poursuivis au primaire.

Vers une école mieux adaptée

4.3 Rapprocher l'école de la culture et des besoins propres des enfants de milieux défavorisés pose des exigences particulières au personnel scolaire et aux parents. De même, cela demande une instrumentation pédagogique adaptée. La formulation de ces exigences permettra de clarifier les bases des interventions préconisées par la suite.

Le personnel scolaire

4.3.1 L'adaptation de l'école à la culture et aux besoins de l'enfant de milieux défavorisés demande que le personnel forme une équipe (équipe-école) assez stable, consciente, motivée et convaincue de l'importance de la tâche à accomplir. Le personnel sera ouvert aux caractéristiques culturelles du milieu dans lequel il oeuvre; il sera désireux d'associer les parents à sa démarche pédagogique et à son action éducative. Il cherchera enfin à adapter sa pédagogie, ses méthodes d'évaluation, et à personnaliser son enseignement en fonction des besoins spécifiques des enfants.

4.3.2 Cette image peut paraître utopique et difficile à réaliser; elle constitue cependant l'idéal visé par les interventions relatives au personnel de l'école. Nous sommes bien conscients que l'atteinte de cet objectif passe pas de longues démarches, mais nous sommes également convaincus que c'est sur le personnel scolaire que repose en bonne partie le succès de la présente politique et du plan de développement qui s'ensuit.

4.3.3 Dans cette perspective, il est utile de rappeler quelques-uns des problèmes observés en ce domaine(1):

- Soulignons, en premier lieu, le peu de traits communs entre le personnel et le milieu dans lequel il travaille. La plupart du temps, le personnel n'est pas issu de ce milieu et il n'y réside pas. Par ailleurs, très souvent, il n'a pas choisi ce lieu de travail et espère poursuivre sa carrière dans une école de milieu aisé. De plus, il n'a reçu aucune préparation particulière pour travailler dans une école de milieux défavorisés. Sa conception de la vie, sa vision des problèmes, sa façon de les résoudre, ses intérêts, sa culture, tout contribue à créer des distances et des barrières entre lui et les enfants que l'école reçoit. Les tensions qui en résultent à la fois dans les contacts avec les enfants et les échanges avec les parents sont à la source de nombreux problèmes scolaires. Le personnel de l'école qui doit les vivre chaque jour est souvent porté à vouloir quitter ce milieu pour aller travailler là où les problèmes semblent moins aigus et où la mentalité correspond mieux à la sienne. On peut ainsi observer un taux de roulement du personnel beaucoup plus élevé en milieux défavorisés. La boucle est fermée: le nouvel arrivant doit faire face à des problèmes particuliers et

---

1. Une analyse assez approfondie du personnel enseignant en milieux défavorisés a été faite par Yvon Lefebvre dans un document annexé au rapport "Education et développement" et intitulé: "Attitudes et capacités psycho-pédagogiques des enseignants en milieux défavorisés: programme de formation". Cette analyse, appuyée par des données statistiques, fait état des caractéristiques de la situation relativement difficile de ce personnel; nous y référons le lecteur.

nouveaux pour lui. Il arrive difficilement à résoudre ces problèmes seul; il a de la difficulté à trouver des solutions nouvelles et se décourage facilement face à l'inanité de ses efforts. Il trouve des attitudes similaires chez ses collègues; donc, peu de points communs pour construire un projet scolaire collectif et ce, d'autant moins que les intentions de persister sont plus faibles.

En résumé, on observe une méconnaissance sérieuse, chez le personnel des écoles en milieux défavorisés, des facteurs scolaires qui font de l'école un milieu discriminatoire et inadapté à l'enfant. On note aussi que la mise en commun des problèmes auxquels chacun est confronté est rare. Cette démarche, davantage collective, pourrait être bénéfique; elle permettrait de mieux comprendre les difficultés, de mieux coordonner les interventions, de les rendre plus cohérentes et, bien sûr, plus efficaces. Il en résulterait une continuité dans l'action, un climat plus favorable, une meilleure motivation, une satisfaction et une statisfaction et une stabilité plus grandes du personnel. Les formules de perfectionnement que nous proposons constituent en ce sens l'élément-clé de la politique d'interventions en milieux défavorisés en ce qui concerne le primaire.

- Soulignons, en second lieu, la distance souvent considérable qui écarte le personnel de l'école et les parents d'enfants de milieux défavorisés. Cette distance est réelle de part et d'autre; nous ne soulignons ici que les éléments qui touchent particulièrement le personnel de l'école. D'une part, l'établissement de la relation avec les parents s'avère plus difficile en milieux défavorisés et exige des investissements plus grands que dans d'autres milieux. D'autre part, la tendance pour les enseignants à se définir comme les spécialistes de la "chose pédagogique" à

laquelle les parents ne peuvent contribuer que d'assez loin y est plus manifeste. Elle s'accompagne, dans bien des cas, d'un scepticisme à l'égard de la compétence du parent comme éducateur et de sa capacité d'être un support pédagogique à la carrière scolaire de son enfant. On s'interroge également sur la qualité d'une éventuelle contribution du parent à la vie de l'école.

- De plus, le personnel fait état de peu de ressources techniques, financières et humaines,et du peu de temps dont il dispose pour s'engager dans une communication plus suivie avec les parents. Ce personnel n'a pas toujours les ressources disponibles et la compétence pour franchir ce pas; il est souvent dépourvu et désemparé. Il est important de mentionner que l'établissement de rapports plus suivis avec les parents sera exigeant pour le personnel en termes de temps et d'énergie. Enfin, un autre élément soulevé par certains enseignants touche le peu de pouvoirs qu'ils possèdent dans l'école, de telle sorte qu'il leur apparaît difficile d'intégrer les parents à la vie de l'école lorsque eux-mêmes disposent, en pratique, d'une marge de manoeuvre restreinte.

- Soulignons enfin les difficultés relatives à l'adaptation de la pédagogie. Dans bien des cas, dans les écoles de milieux défavorisés, les enseignants doivent appuyer leur pratique pédagogique quotidienne sur un matériel, des méthodes pédagogiques et des techniques d'évaluation mal adaptées aux enfants qu'ils ont devant eux. Ils ont souvent à faire face à ces problèmes seuls et se débrouillent avec les moyens du bord dans leur pratique quotidienne, isolés dans leur classe: une prise de conscience collective de leurs problèmes pourra mener à une recherche d'instrumentation

et de méthodes mieux adaptées. Cette recherche est difficile, demande du temps, de l'énergie et devrait s'appuyer sur un travail d'équipe réel, et sur une mise en commun d'expériences.

La participation des parents

4.3.4 La participation des parents est un élément fondamental au rapprochement de l'école à la culture des milieux défavorisés dans le but de favoriser une meilleure adaptation aux besoins réels des jeunes enfants. Ainsi, le support constant, la motivation et l'intérêt des parents à l'apprentissage de leur enfant favorisera sa réussite scolaire; les parents prolongeront le travail de l'école en créant un environnement familial plus éducatif, et ils s'intéresseront davantage à l'école de leur enfant. Cette école plus ouverte suscitera leur participation active et favorisera une situation d'échange avec le personnel scolaire, tant au niveau des valeurs, des attitudes, que des connaissances respectives. Les parents plus conscients de leurs droits entreront dans l'école et, en influençant ses orientations, pourront faire en sorte qu'elle réponde mieux aux besoins de leurs enfants. Enfin, certains parents pourront parachever leur formation de parent-éducateur et même en faire profiter d'autres parents de l'entourage.

4.3.5 Face à ce portrait idéal, nous verrons quelques-uns des problèmes relatifs à la participation des parents, tels qu'observés en milieux défavorisés(1). Ces problèmes sont si étroitement liés, qu'à première vue, ils semblent inextricables. Nous chercherons ici à les identifier sans établir de hiérarchie ou de séquence dans leur développement.

---

1. On reconnaftra cependant que certains problèmes mentionnés ici, tout en étant plus aigus, ne sont pas de nature différente de ceux signalés dans d'autres milieux.

4.3.6 Nous avons déjà mentionné les difficultés qu'éprouvent les parents à apporter un support soutenu et efficace à leurs enfants dans leurs apprentissages scolaires. Cette incapacité relative et le sentiment de retrait qu'elle provoque sont attribuables en grande partie à la faible scolarisation de ces parents et à un sentiment négatif souvent lié à leur propre expérience scolaire. Cette incapacité occasionne chez eux une certaine frustration car ils sont désireux, comme tout autre parent, d'aider leur propre enfant, surtout quand il se retrouve aux prises avec des difficultés scolaires.

4.3.7 Cette expérience scolaire négative vient aussi expliquer en partie la faible participation des parents à l'univers scolaire de leur enfant. Lieu de frustrations, d'expériences difficiles et parfois aliénantes, l'école représente souvent pour ces parents un endroit où ils sont des étrangers. Ils n'entreront pas spontanément dans l'école pour voir ce qui s'y passe et dialoguer avec les enseignants. Si on ajoute à cette résistance psychologique une méfiance souvent observée face à l'ensemble des institutions sociales qui représentent pour ces parents les assises d'une société bien établie où ils sont laissés pour compte, on comprendra mieux l'importance des résistances que ces parents auront à vaincre avant d'entrer de plain-pied dans l'école de leur enfant et d'avoir le goût de s'y engager. Ces parents ont souvent un sentiment profond d'impuissance, parce qu'ils pensent qu'ils ne peuvent rien changer à la société, que les jeux sont faits.

4.3.8 Il faut souligner enfin deux autres facteurs plus restreints liés aux précédents. Ces facteurs ont été maintes fois observés dans la pratique quotidienne de comités d'école ou dans les rapports entre les parents et les enseignants:

- les parents de milieux défavorisés sont souvent assez mal à l'aise autour d'une table de discussion ou en comité; souvent, ces parents sont gênés d'exprimer

verbalement leur pensée en présence d'autres participants qui semblent manier si bien un langage plutôt abstrait;

- par ailleurs, une certaine méconnaissance de la "chose pédagogique" (et du jargon qui l'entoure), du fonctionnement complexe du système scolaire, etc., handicape grandement ces parents dans leurs échanges avec les enseignants. Les enseignants se disent les spécialistes de la pédagogie, et les parents se sentent mal placés pour dialoguer d'égal à égal sur les difficultés scolaires de leur propre enfant. Ce handicap pèsera, tant sur les échanges personnels des parents avec l'enseignant que sur leur participation à l'intérieur d'un comité, par exemple.

4.3.9 En terminant, il faut rappeler que ces difficultés sont liées de près ou de loin à cette distance culturelle qui sépare les parents de milieux défavosisés et l'école. Il ne faudrait en aucun cas attribuer ces problèmes à une incapacité de participation des parents ni à un désintérêt pour l'expérience scolaire souvent difficile que vit leur enfant. Ces parents ont une grande distance à franchir, de grandes résistances à vaincre avant d'entrer vraiment dans l'école, mais, quand ils s'impliquent, ils s'impliquent vraiment. De nombreuses expériences le prouvent. Moins enclins à la parole qu'à l'action, lorsqu'ils entreprennent une action, ils la mènent jusqu'au bout et font souvent preuve d'une persévérance exemplaire pour réaliser des tâches particulières. L'esprit de solidarité et d'entraide qui les anime est, à bien des égard, supérieur à ce qu'on peut trouver ailleurs. Ils peuvent être des acquis solides pour des comités d'école. A titre d'illustration, il est intéressant de mentionner l'implication réelle et spontanée des parents dans certaines écoles défavorisées de centre-ville ou de milieu rural qui, à un moment ou à un autre, ont été menacées de disparaître...

Les instruments pédagogiques

4.3.10 L'adaptation de l'école, en plus d'exiger un changement dans les attitudes du personnel de l'école et un accroissement de la participation des parents, devra s'appuyer aussi sur une instrumentation pédagogique appropriée. Il sera essentiel que soient mis à la disposition des enseignants des outils qui rendent compte adéquatement du rendement intellectuel les enfants de milieux défavorisés. De plus, il sera important que l'école tienne compte de la quantité et de la nature des ressources didactiques dont disposent les enfants de ce milieu et qu'elle s'adapte à cette réalité.

4.3.11 Pour chacun des cas, nous décrivons d'abord une situation idéale pour analyser par la suite les difficultés observées.

1. Les outils d'évaluation

4.3.12 Dans une école bien pourvue pour la mesure et l'évaluation, le personnel scolaire aura à sa disposition des outils adéquats dont le contenu sera adapté aux enfants de milieux défavorisés. Ces outils lui permettront d'évaluer avec plus de justesse les capacités et les apprentissages de ces enfants dans le but de les aider dans leur cheminement scolaire et non dans le but de les classer prématurément.

4.3.13 Cependant, à l'heure actuelle, les outils d'évaluation couramment utilisés dans le système scolaire au Québec(1) pénalisent l'enfant de milieux défavorisés de plusieurs façons:

- la situation de test elle-même exige certaines habiletés de la part des enfants: maîtrise du crayon, capacité d'attention, autonomie de comportement; il est courant que les jeunes enfants de milieux défavorisés n'aient pas eu l'occation de développer chez-eux ces habiletés.

---

1. Ces observations touchent particulièrement les tests utilisés au primaire et au préscolaire.

- le contenu des tests ne fait aucune place au langage populaire et utilise des termes de français standard souvent inconnus des petits de milieux défavorisés (ex.: lababos pour sink, vadrouille pour mop, baignoire pour bain ...).

- le contenu des tests renvoie tantôt à des situations inconnues des enfants de milieux défavorisés (ex.: les excursions à la campagne ne sont pas des activités courantes des enfants du centre-ville de Montréal, etc.); tantôt, il renvoie à des situations abstraites qui sont plus difficiles à saisir pour un enfant de milieux défavorisés, qui est confronté régulièrement à des situations concrètes auxquelles il doit trouver des solutions.

4.3.14 Or, on sait jusqu'à quel point peuvent être importantes les premières évaluations que l'on fait du rendement ou de l'intelligence de l'enfant par rapport à l'ensemble de son cheminement scolaire ultérieur. Il est donc essentiel qu'on s'assure de prendre, dès le départ, une mesure des capacités de l'enfant qui lui rende pleinement justice et ne le handicape pas pour les années à venir(1).

2. Les ressources didactiques

4.3.15 Quant aux ressources didactiques(2), dans une situation idéale, le personnel pourra compter sur un matériel varié et adapté aux besoins des enfants de milieux défavorisés. Dans certains cas, l'école palliera au manque de ressources didactiques du milieu familial ou social. Les enseignants utiliseront ces ressources de façon judicieuse pour adapter leur enseignement à l'enfant de milieux défavorisés et à ses difficultés particulières.

---

1. Le Ministère publiera prochainement un texte concernant la mesure et l'évaluation des jeunes provenant de milieux défavorisés.

2. Le Ministère publiera prochainement un texte concernant le développement des ressources didactiques.

4.3.16 Confronté à cet idéal, on remarque souvent, en milieux défavorisés, une carence de ressources didactiques appropriées aux apprentissages scolaires. Cette carence se manifeste autant à l'école et à la maison que dans l'environnement socio-économique.

4.3.17 Plusieurs écoles de milieux défavorisés ne peuvent s'organiser comme elles le devraient pour que les élèves réussissent pleinement les apprentissages exigés par les programmes d'études. Dans ces écoles, on constate une pénurie de manuels scolaires, de livres de lecture, de livres de référence et de fournitures scolaires; le matériel didactique disponible est mal adapté aux valeurs et au vécu du milieu; les fonds pour l'achat ou la localisation de matériel didactique approprié sont souvent insuffisants. L'équipement de base en moyens d'enseignement n'existe pas toujours et les documents audio-visuels sont sous-utilisés. On remarque enfin un manque de formation du personnel pour utiliser adéquatement le matériel didactique dans une telle école et les locaux sont souvent inadéquats ou insuffisants.

4.3.18 Dans la plupart des cas, les familles sont mal équipées pour aider l'enfant à atteindre les objectifs du système d'éducation. Très peu de documentation imprimée pertinente circule dans les familles et on y trouve peu de livres, de journaux, de revues. Les possibilités des moyens de communication, tels la radio et la télévision, ne sont pas suffisamment exploitées à des fins éducatives; les fournitures scolaires et le matériel didactique périssables constituent un fardeau financier pour les familles, à un point tel que, dans certains cas, les enfants en sont privés. De plus, l'école organise certaines activités pédagogiques qui supposent l'exploitation de ressources éducatives inexistantes dans la famille.

4.3.19 Dans le milieu où vivent beaucoup de familles défavorisées, on trouve généralement une carence d'équipements collectifs culturels (bibliothèque, cinéma, librairie etc.) ou une sous-utilisation des équipements collectifs existants.

Or, on doit reconnaître l'importance pour l'école de s'adapter à cette situation si elle veut favoriser le plein épanouissement des enfants de milieux défavorisés. Elle pourra s'y adapter de deux façons: soit en comblant les carences relatives aux ressources didactiques jugées comme essentielles pour un apprentissage correct (ex.: fournir un dictionnaire à chacun des élèves), soit en adaptant ses contenus pédagogiques à un matériel didactique moins conventionnel mais qui correspond mieux aux ressources disponibles dans le milieu (ex.: telle émission télévisée que tous les jeunes regardent, les ressources communautaires propres au quartier,etc.). On pourra enfin, dans certains cas, montrer aux enfants comment utiliser des ressources communautaires qui sont à leurs portes mais qui, pour bien des raisons, leur semblent inaccessibles.

Interventions proposées pour adapter l'école

4.4 Suite à l'analyse des problèmes, on perçoit mieux l'ampleur et la nature de l'action à entreprendre pour mieux adapter l'école primaire aux besoins et à la culture de l'enfant de milieux défavorisés. Cette action est importante dans la mesure où elle permettra aussi de prévenir l'émergence de problèmes dans la scolarisation future de ces enfants (échecs, absentéisme, abandon ...), problèmes auxquels on cherche souvent à remédier quand il est trop tard.

4.4.1 Les actions préconisées dans le cadre de cette politique touchent essentiellement les attitudes et pratiques pédagogiques des enseignants, la participation des parents à l'école et l'adaptation de l'instrumentation pédagogique. Il est inutile de souligner dans

quelle mesure ces domaines sont reliés; ainsi, un changement des attitudes des enseignants pourra appeler une plus grande participation des parents; une meilleure intégration des parents à l'école pourra amener un changement des pratiques pédagogiques; un changement des pratiques pédagogiques des enseignants exigera une instrumentation appropriée,etc.

4.4.2 Nous donnons ici une description des diverses interventions préconisées dans chacun de ces domaines. Même si elles sont différentes quant à leur nature et aux clientèles qu'elles visent, elles demeurent complémentaires dans leur application. De plus, elles se situent actuellement à des degrés divers de réalisation; ainsi, certains milieux sont plus avancés dans l'expérimentation de l'une ou l'autre des interventions préconisées ici.

Le personnel scolaire: projet de perfectionnement

1. Projet de perfectionnement de l'équipe-école

4.4.3 Le projet de perfectionnement de l'équipe-école découle d'une analyse approfondie de la situation de l'école primaire de milieux défavorisés; cette analyse rejoint les éléments déjà mentionnés; nous n'y reviendrons donc pas. Cette analyse force, de plus, à reconnaître la position stratégique du personnel scolaire dans toute action entreprise pour adapter l'école primaire à l'enfant de milieux défavorisés. Cette intervention semble donc prioritaire et nécessaire à toute autre action. Son orientation s'appuie sur une expérimentation menée dans cinq écoles (2 de milieu rural, 3 de milieu urbain). Les résultats de cette expérimentation sont assez probants(1).

---

1. Ces résultats sont donnés dans le "Rapport et Recommandations du Comité" relatif au "Projet expérimental de perfectionnement du personnel scolaire en milieux défavorisés", novembre 1978, p. 16.

- On remarque, en effet, une réduction de l'absentéisme des enfants et de leur référence, par le personnel, au secteur de l'enfance exceptionnelle; on note un accroissement de la motivation des élèves pour les matières au programme; une réduction de l'isolement des enseignants et un accroissement de l'intérêt pour leur tâche; un renouvellement des instruments pédagogiques et une meilleure utilisation des services de la commission scolaire; une plus grande présence des parents dans l'école; un renouvellement de l'aménagement physique de l'école et des ressources éducatives.

4.4.4 Ces résultats viennent appuyer l'orientation de base donnée au projet; non pas pour former des spécialistes des milieux défavorisés, mais pour développer chez le personnel déjà engagé dans ces milieux une prise de conscience des problèmes rencontrés et de leurs sources, et une prise en charge commune des solutions qu'il juge appropriées. Ce projet d'intervention s'appuie donc sur les points suivants:

- un perfectionnement en situation;

- une participation collective de tout le personnel scolaire (équipe-école) aux différentes étapes du projet; ceci comprend aussi bien le principal, l'enseignant, le psychologue, etc.; il faut souligner le rôle-clé qu'aura à jouer le principal au cours de cette intervention; son leadership est en effet essentiel pour apporter toute modification importante à la vie de l'école;

- une définition collective des besoins de formation et de perfectionnement faite par l'équipe-école en fonction de sa pratique quotidienne en milieux défavorisés et des problèmes identifiés chez les enfants.

4.4.5 Ce projet vise en premier lieu à permettre aux membres d'une équipe-école d'être soutenus dans leur situation de travail pour mieux comprendre les enfants d'un milieu socio-économique et culturel différent du leur et à relier cette compréhension à une pratique pédagogique et professionnelle adaptées au vécu des enfants.

4.4.6 Dans cette optique, voici quels sont les objectifs particuliers de ce projet:

- permettre à l'équipe-école de connaître et de mieux comprendre la réalité socio-économique, culturelle, familiale et psychologique de l'enfant dans son vécu quotidien;

- rendre l'équipe-école consciente de ses véritables attentes et sentiments face aux enfants de milieux défavorisés et des conséquences de ceux-ci sur leurs apprentissages;

- sensibiliser et préparer le personnel des écoles à l'intégration des parents à la vie de l'école;

- développer des compétences pour définir et utiliser une instrumentation pédagogique appropriée aux besoins et intérêts de ces élèves; ainsi, le personnel enseignant devra adapter sa pratique pédagogique quotidienne, ses méthodes aux besoins et intérêts de ses élèves; il pourra utiliser des outils d'évaluation qui leur rendent justice et appuyer son enseignement sur des ressources didactiques appropriées.

4.4.7 Ce projet est d'une durée de deux ans et il se déroule en deux phases. "La première phase vise à développer chez le personnel scolaire des attitudes de compréhension et de communication avec les milieux défavorisés, à rendre ce personnel plus apte à l'intégration des parents à la vie de l'école. La deuxième phase vise à développer des

compétences dans le domaine de l'adaptation de la pédagogie, des contenus, des ressources didactiques et de l'utilisation des instruments d'évaluation(1)". Dans le déroulement du projet, le Ministère souhaite laisser à l'équipe-école un maximum de latitude dans l'établissement des activités de perfectionnement afin que ce projet réponde aux véritables besoins des personnes concernées. Cependant, certaines étapes générales ont été prévues dans le but de faciliter la démarche de l'équipe-école et de poser quelques jalons qui permettront l'évaluation du projet; voici une brève description de ces étapes:

Etape 1: La connaissance du milieu

A cette étape, l'équipe-école se familiarise avec les connaissances de base sur les milieux défavorisés et cherche à connaître de façon particulière le milieu dans lequel elle travaille et ses conditions de vie; elle cherche par la suite à mieux comprendre et expliquer la situation des enfants à l'école; à cette étape, le Ministère fournit de la documentation de base sur les milieux défavorisés et des outils de cueillette d'information.

Etape 2: L'établissement d'un diagnostic

Après avoir cherché à comprendre la situation vécue de l'enfant dans l'école, l'équipe s'interroge sur ses propres pratiques pédagogiques, sur les relations qu'elle entretient avec les parents, en fonction de ce qu'elle connaît maintenant de l'ensemble du milieu; cette étape est cruciale puisque l'équipe remet en question non seulement ses habiletés professionnelles, mais également ses habitudes, ses attitudes, ses valeurs et même ses conceptions de la vie.

---

1. Tiré du document "Perfectionnement du personnel scolaire des écoles situées en milieux défavorisés". Document interne, ministère de l'Education, juin 1978; page 24.

Etape 3: *La détermination des besoins de perfectionnement*

A partir du diagnostic établi, l'équipe-école cherche à cerner ses besoins de perfectionnement; pour faciliter la réalisation de cette étape stratégique, le Ministère offre une grille d'analyse qui permet à l'équipe de mieux définir ses besoins en fonction des problèmes concrets qu'elle a diagnostiqués et qu'elle veut résoudre. Pour réaliser son projet de perfectionnement, l'équipe peut disposer les ressources financières, du support de spécialistes ou d'experts; elle pourra aussi puiser dans une banque fournissant certains "modules de perfectionnement" répondant à ses besoins.

Etape 4: *L'évaluation du projet*

L'ensemble du projet doit faire l'objet d'une évaluation; cette évaluation sera utile à l'équipe-école pour voir dans quelle mesure les quatre objectifs mentionnés plus haut sont atteints. Cette évaluation servira aussi au Ministère et à la commission scolaire. La mise en place de cette évaluation doit se faire dès le début du projet, même si elle en constitue l'étape finale.

4.4.8 La réalisation du projet implique un certain nombre de conditions de base qui ont trait essentiellement à la décision concernant le choix des écoles:

- les écoles devront se situer dans un milieu défavorisé, tel que "la carte des secteurs défavorisés du Québec" le définit;

- les membres d'une équipe-école s'engageront à respecter les objectifs du projet et à participer aux activités inhérentes au projet, y compris celles reliées au processus d'évaluation;

- la commission scolaire respectera l'autonomie des écoles dans la réalisation du projet; elle s'engagera, compte tenu

des ressources offertes par le Ministère, à apporter toute l'assistance matérielle en personnel de soutien nécessaire; elle respectera la réorganisation des tâches et des activités d'enseignement qui découle d'une libération du personnel scolaire sur son temps de travail pour permettre les activités de perfectionnement planifiées par les équipe-écoles; elle soutiendra de façon continue les efforts du principal dans la réalisation du programme de perfectionnement.

4.4.9 Le Ministère, la commission scolaire et l'école sont tous trois impliqués dans l'organisation de ce projet. Le ministère de l'Education devra, à partir de la "Carte des secteurs défavorisés du Québec" accorder une priorité aux projets situés dans les secteurs les plus défavorisés. Il s'engage à fournir toutes les informations pertinentes dans les délais qui permettent une planification adéquate du projet, c'est-à-dire au premier semestre d'une année scolaire. Il analysera les demandes des commissions scolaires et procédera avec elles au choix final des écoles avant la fin mars pour que le projet puisse être amorcé en septembre de l'année suivante. Le Ministère participera, avec la commission scolaire, au choix d'un responsable local et allouera les budgets nécessaires. Il fournira une instrumentation de base pour assurer le bon fonctionnement du projet et un soutien important, par le biais de ses directions régionales, aux responsables locaux.

4.4.10 La commission scolaire devra présenter sa demande de participation au projet, indiquer les écoles qui veulent y participer et démontrer qu'elles répondent aux conditions de base déjà énumérées. Une fois la décision arrêtée, elle présentera une précision budgétaire incluant les coûts du projet pour chacune des écoles participantes. Elle désignera, parmi son personnel de cadre, un responsable qui verra à fournir l'information sur le projet aux équipe-écoles, à participer

aux choix d'un responsable local, à suivre de près le déroulement du projet et à en faciliter la bonne marche. La commission scolaire est également responsable de l'évaluation du projet. Enfin, elle devra présenter annuellement au Ministère un rapport des dépenses liées aux projets approuvés.

4.4.11 Le responsable local, choisi conjointement par le Ministère et la commission scolaire, est rattaché à cette dernière, mais son action se situe auprès des équipes-écoles qui participent au projet. C'est lui qui assure la réalisation de toutes les phases du projet dans le respect du dynamisme de l'équipe-école et des fonctions exercées par le principal de l'école. Il ne s'agit pas de supplanter ce dernier, mais de faciliter la prise de conscience des problèmes existants et l'organisation des activités de perfectionnement. Il participe à l'évaluation et il est le point de contact entre les équipe-écoles et la commission scolaire.

2. Modules de perfectionnement

4.4.12 Ce programme de perfectionnement de l'équipe-école est un projet d'envergure: il vise un changement d'attitude, de mentalité et de pratiques pédagogiques. De plus, il se déroule sur une période assez longue (2 ans) et demande l'adhésion et la participation de tout le personnel de l'école. Certaines écoles de milieux défavorisés, pour une raison ou pour une autre, ne pourront pas s'engager dans un projet aussi vaste. C'est pour répondre aux besoins spécifiques de ces écoles que le Ministère développera des "modules de perfectionnement" particuliers.

4.4.13 Ces modules ont pour objectif principal de développer la compétence du personnel des écoles dans un champ particulier. Il seront offerts aux écoles situées en milieux défavorisés qui pourront faire état de besoins de perfectionnement de ce type. L'application des modules de perfectionnemen se fera en tenant compte des points d'appui de la stratégie: la formation du personnel devra

être collective, même si elle ne comprend pas toute l'équipe-école, et la conception du module devra permettre une solution "pratique" à des problèmes perçus par le personnel scolaire. Tout en ayant une portée plus limitée que le grand "projet de perfectionnement", le module cherchera quand même à sensibiliser le personnel à la situation des jeunes de milieux défavorisés et à leurs problèmes scolaires, à favoriser l'intégration des parents à l'école et à assurer un meilleur fonctionnement de l'équipe-école sous le leadership du principal(1).

4.4.14 Le Ministère prévoit constituer une banque de "modules de perfectionnement". On peut déjà prévoir que cette banque contiendra des modules concernant "l'utilisation des ressources didactiques", "l'adaptation et la fabrication de matériel éducatif", "la mesure et l'évaluation". Par ailleurs, cette banque pourra être enrichie à la suite d'un inventaire des divers "programmes de perfectionnement" utilisés et expérimentés dans le milieu; de plus, d'autres modules pourraient être développés selon les besoins manifestés dans le cadre de ces programmes. La banque de "modules" reste donc ouverte et pourra s'enrichir à mesure que se diversifieront les besoins de perfectionnement.

3. *Conclusion*

4.4.15 La stratégie de perfectionnement du personnel des écoles est axée sur le perfectionnement en situation. Ceci devrait fournir au Ministère un diagnostic des difficultés que rencontre ce personnel en milieux défavorisés. Il est important que ces informations soient investies dans les programmes de formation de maîtres de niveau universitaire, de manière que les nouveaux arrivants ne se sentent pas dépourvus et démunis devant l'ampleur des problèmes qui se posent dans ces écoles, et que

---

1. Ainsi, au besoin, il est possible de concevoir un module spécifique qui vient préparer le principal à mieux assumer son leadership au sein de l'équipe-école et à ouvrir l'école aux parents.

le processus de réflexion sur le lien à établir entre le vécu des enfants et les pratiques pédagogiques soit déjà amorcé. Cette proposition ne devrait cependant pas conduire à la formation de "spécialistes des milieux défavorisés"; ceci serait contraire aux intentions de la politique dans son ensemble et particulièrement au principe des "considérations positives". Cependant, il est essentiel que les futurs maîtres et administrateurs mêmes soient sensibilisés et qu'ils soient aptes à faire face à la situation scolaire qui en découle.

4.4.16 En terminant, on doit rappeler la grande importance que revêt le perfectionnement du personnel scolaire dans le cadre de la politique des milieux défavorisés. Il constitue, selon nous, la première étape d'une ouverture véritable de l'école à la communauté car:

> *"Les enseignants sont parmi ... les éléments fondamentaux de cette transformation de la mentalité de l'école face aux milieux défavorisés. Ils se doivent de devenir plus conscients de leurs propres déterminants socio-psychologiques et culturels qui influencent leurs décisions dans leurs interventions auprès des enfants afin de ne pas devenir eux-mêmes les sources de tension, de discontinuité et de mésadaptation psychologique et scolaire et ces enfants de par leur personnalité, leur méthodologie, le contenu de leur enseignement et leurs attitudes face à l'enfant de son milieu(1)".*

La participation des parents: mécanismes et soutien à la participation

4.4.17 Le plan d'action(1) qui suit le Livre Vert sur l'enseignement primaire et secondaire accorde une place importante à la participation des parents à l'école et à la commission scolaire. Les interventions préconisées

---

1. Lefebvre, Yvon, op. cit. page 3-54.
2. L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, février 1979.

Les interventions favorisant la complémentarité de l'action éducative parents-enseignants

1. Objectifs et démarches

4.4.23 Ces interventions seront axées principalement sur le rôle éducatif des parents et sur les échanges parents-enseignants dans le but d'assurer une complémentarité véritable à toute action éducative. Il ne faut pas oublier que ce qui intéresse principalement les parents, c'est l'expérience et le développement scolaire de leur enfant. C'est dans cette optique que sont envisagés les objectifs spécifiques de ces interventions qui visent:

- à permettre aux parents d'apporter un soutien adéquat à leur enfant;
- à permettre aux parents de se familiariser avec les différents aspects du cheminement scolaire de leur enfant;
- à leur permettre aux parents de dialoguer avec les enseignants sur la complémentarité de leur action éducative face à l'enfant.

4.4.24 On doit mentionner ici quelques-unes des démarches essentielles à la réalisation de ces objectifs:

- on devra d'abord sensibiliser les parents à l'importance de leur rôle d'éducateur et du support qu'ils peuvent apporter à leur enfant: ceci implique la connaissance d'un certain nombre de notions essentielles, telles la nécessité d'une bonne alimentation et d'une hygiène de vie adéquate; les exigences d'un climat propice au travail scolaire à la maison, l'importance d'une aide et d'un encouragement appropriés à un moment donné, etc.;

- on devra ensuite instrumenter les parents pour qu'ils soient en mesure de pouvoir apporter une aide véritable à leur enfant, en leur expliquant les méthodes pédagogiques utilisées dans les cours (français ou mathématiques, par exemple);

- on devra, enfin, encourager les parents à venir rencontrer le maître de leur enfant, pour qu'ils collaborent ensemble à l'établissement du diagnostic de la situation scolaire de l'enfant (de son niveau de motivation, des forces et des faiblesses de son rendement scolaire). Il est essentiel que les parents puissent être présents dans la réalisation de ces activités, à cause de leur connaissance du "vécu" familial et social de l'enfant. Sans cela, les responsables scolaires, et plus particulièrement le maître, ne pourront agir en toute justice à l'égard de l'enfant et ne pourront poser les gestes adéquats qui assureront son développement optimal. Cette collaboration devrait déborder le diagnostic et se rendre jusqu'à l'établissement conjoint des moyens à prendre pour améliorer le rendement scolaire de l'enfant, améliorer les aspects éducatifs de l'environnement familial et développer des comportements susceptibles de favoriser le développement de l'enfant.

2. Moyens privilégiés

4.4.25 Le plan d'action, qui fait suite au Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, préconise des mesures qui faciliteront la complémentarité de l'action éducative parents-enseignants, telle la remise officielle de six bulletins dans l'année et des rencontres mensuelles avec les parents d'élèves dont le rendement scolaire et le développement personnel connaissent des difficultés. Ces mesures, ainsi que la démarche déjà proposée, pour porter tous leurs fruits, devront être accompagnées d'une action d'animation qui

permettra de sensibiliser les parents à leur rôle; c'est cette animation qui servira de déclencheur à l'ensemble des démarches entreprises ici. On doit aussi souligner le rôle important qu'aura à jouer l'enseignant, principalement dans l'acceptation et l'entretien de ce dialogue avec le parent. Cette orientation est compatible avec l'esprit de l'intervention décrite précédemment concernant le personnel scolaire, où nous avons souligné l'importance d'une ouverture du personnel au dialogue avec le parent.

4.4.26 Malgré le rôle-clé que devra jouer l'enseignant au cours de ses échanges avec les parents, nous ne pouvons lui demander d'être le premier agent de sensibilisation des parents. Ceci devrait être le mandat du comité d'école, qui pourrait assumer les responsabilités suivantes:

- sensibiliser les parents à l'importance de leur support à l'enfant et leur faire connaître la nature de ce support;

- permettre aux parents de se familiariser avec l'école, de mieux connaître les méthodes qui y sont utilisées, de prendre conscience de leurs droits et de leurs devoirs, si nécessaire;

- favoriser le dialogue avec les enseignants; sensibiliser les parents à l'importance de ce dialogue et les instrumenter en conséquence; sensibiliser aussi les enseignants;

- choisir des moments stratégiques dans le calendrier scolaire pour mettre sur pied des activités de communication et de familiarisation (ex.: activités spéciales dans le cadre de la journée d'accueil; rencontres parents-enseignants dans les familles à l'extérieur de l'école; rencontres personnelles parents-enseignants au moment de la remise des bulletins; organisation d'ateliers de travail sur l'enseignement du français dans telle classe; ateliers de discussion parents-enseignants sur des problèmes particulier, etc.

4.4.27 Le comité d'école, pour réaliser l'ensemble de ces tâches, pourra recevoir l'aide d'un animateur; celui-ci sera une personne-ressource mise à la disposition du comité d'école par chacune des commissions scolaires défavorisées. Ce responsable des rapports avec les parents devra, pour sa part, susciter, dans chaque école de son secteur, la création d'un comité d'école vivant et dynamique qui est capable d'amener les parents à s'intéresser au cheminement scolaire de leur enfant.

4.4.28 Le comité d'école pourra enfin compter sur d'autres moyens mis à sa disposition, tels les services d'éducation des adultes, par exemple(1).

Les interventions favorisant la participation des parents au fonctionnement de l'école

1. Objectifs et démarches

4.4.29 Ces interventions permettront aux parents d'entrer dans l'école et de collaborer avec les autres agents éducatifs à la réalisation de certaines tâches. Les objectifs poursuivis par ce type d'intervention en fonction de l'adaptation de l'école sont:

- d'intégrer davantage les parents à la réalisation de la mission de l'école;
- d'enrichir la qualité des services éducatifs par la contribution des parents;
- de permettre aux parents de connaître l'école "de l'intérieur" par le biais des activités qui s'y déroulent.

4.4.30 Pour respecter ces objectifs, il ne faudra pas limiter la collaboration des parents aux tâches que personne ne veut réaliser dans l'école, mais accepter une collaboration et une réciprocité réelles avec le personnel scolaire et permettre l'intégration des parents au fonctionnement de l'école.

---

1. Voir partie 5 de la section 3.

4.4.31 Il faut prévoir une démarche progressive dans l'intégration des parents. Ainsi, la collaboration aux activités pédagogiques est plus délicate à réaliser, compte tenu, d'une part, de la difficulté intrinsèque à ce genre d'activités et des résistances qui se manifestent davantage dans ce domaine. Par ailleurs, il ne faut pas négliger l'importance de la présence des parents au cours de certaines activités, souvent grandement valorisées par les enfants, et qui peuvent être le lieu d'échanges véritables entre les enfants, les enseignants et les parents. Ces activités, liées aux domaine para-scolaire, peuvent souvent servir d'entrée aux parents dans l'école tout en leur permettant de remplir des tâches concrètes et familières qui leur permettront de se valoriser. La collaboration des parents pourrait donc avoir comme objets:

- Les activités dites para-scolaires, telles les rencontres sportives, les classes vertes, les excursions, les visites industrielles ou autres. Les parents pourraient participer à l'organisation de ces activités et assumer un rôle de soutien ou de responsables dans leur déroulement.

- Les activités "complémentaires". Les parents pourraient collaborer à ce genre d'activités à divers titres, par exemple, à la surveillance des récréations, des dîners à l'école, à l'encadrement des jeunes dans des périodes libres, à la surveillance de la bibliothèque ou à divers ateliers.

- Les activités pédagogiques. Dans ce type d'activités, les parents pourraient assumer des fonctions de soutien du maître, comme celles de répétiteurs, d'aides dans les ateliers de travaux manuels, d'aides dans l'individualisation de l'enseignement ou encore constituer des ressources éducatives dans certaines matières(1), telles les sciences humaines, l'écologie, la morale, etc.

---

1. Dans le cadre des cours de formation aux adultes, il est possible de penser à un programme de perfectionnement qui permettrait entre autres à des adultes de milieux défavorisés de se préparer à remplir des tâches

2. Moyens privilégiés

4.4.32 La détermination des zones de collaboration des parents avec le personnel scolaire et les modalités de cette collaboration pourraient se faire au sein du comité d'école. Ainsi, le comité pourra tenir compte du caractère propre à son école et établir le "corridor de collaboration" en fonction de la dynamique propre de l'école, des attitudes et des mentalités des personnes concernées (parents, personnel scolaire).

4.4.33 Le comité pourrait veiller à la réalisation des opérations suivantes:

- dresser le plan des activités qui seront l'objet de collaboration pour l'année et veiller à en assurer la coordination;

- voir à ce que les parents soient vraiment associés à l'organisation des activités dont ils assurent la surveillance ou la responsabilité;

- s'assurer que cette coopération ne se limite pas à une sphère marginale de la vie de l'école mais amène petit à petit les parents à s'associer de plus près à sa mission éducative.

Les interventions favorisant la participation des parents au processus décisionnel

1. Objectifs et démarches

4.4.34 Ce type d'intervention, fortement encouragée par le ministère de l'Education, est, en quelque sorte, l'aboutissement des démarches précédentes. Elle s'appuiera sur une définition commune des valeurs et des objectifs éducatifs par les différents agents d'éducation et les parents; elle se traduira concrètement par un plan d'action concerté qui orientera le développement de l'école. Cette prise en charge suppose, d'une part, que le personnel scolaire est vraiment ouvert et

préparé à une participation des parents(1) et qu'il est prêt à partager son rôle de "spécialiste de l'éducation". D'autre part, elle suppose que les parents sont capables de formuler clairement leurs besoins et leurs attentes et qu'ils ont appris à vaincre leur scepticisme à l'égard des institutions officielles, leur perception négative d'eux-mêmes et leur méfiance à l'égard des spécialistes et gestionnaires(2).

4.4.35 Dans cette perspective, les intervention préconisées ici visent à:

- associer les parents aux décisions concernant les principaux aspects de la vie de l'école;

- rendre l'école plus perméable aux influences du milieu dans lequel elle se situe.

4.4.36 La notion de "projet éducatif" préconisée dans le plan d'action confirme cet encouragement ferme du Ministère à la participation des parents et des autres agents éducatifs à la prise de décision dans l'école:

- "le projet éducatif favorise le choix des parents, c'est-à-dire qu'il leur permet d'exprimer leurs attentes et de faire valoir leurs points de vue au sujet du développement et des priorités de l'école de leurs enfants(3)".

- "le projet éducatif "offre l'avantage de situer le plus près possible de l'enfant et des parents l'indispensable débat sur les choix éducatifs de chaque école du Québec, en vue d'en faire un lieu d'apprentissage, de croissance et d'épanouissement personnels(4)".

---

1. Cette préparation devrait se faire dans le cadre de l'intervention touchant le perfectionnement de l'équipe-école.
2. Cette évolution se fera progressivement à travers les actions quotidiennes de collaboration effectuées dans le cadre des interventions précédentes.
3. Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, Québec, 1977, p. 142
4. Idem, p. 146

4.4.37 Ce nouveau partage des responsabilités fondamentales viendra s'appuyer sur une législation appropriée et sur un nouveau mécanisme prévu à l'intérieur de la structure de l'école: le "Conseil d'orientation". On peut envisager la participation des parents à la prise de décisions à diverses étapes du processus décisionnel; en voici quelques-unes:

- la planification du projet éducatif. Cette étape comprend la définition des orientations de l'école et la planification des activités destinées aux élèves et aux parents (objectifs à atteindre, nature des activités, programmes, méthodes, stratégies à utiliser auprès des parents, etc.);

- la réalisation du projet éducatif. Il s'agit de la conduite concrète, progressive et coordonnée des activités (calendrier, horaires, aménagement de l'école, regroupement des élèves, ressources humaines, matérielles et financières nécessaires; la détermination de la réglementation de l'école, discipline, mesures de sécurité, règles d'hygiène, etc.);

- l'évaluation du déroulement du projet éducatif ou du plan d'action et de l'atteinte des objectifs visés;

- la détermination des réajustements à effectuer à la suite de cette évaluation.

2. Moyens privilégiés

4.4.38 Pour réaliser la participation des parents au processus décisionnel de l'école, le Ministère s'engage à prendre certaines mesures dans le plan d'action, dont les principales sont: proposer des amendements à la Loi de l'Instruction publique en vue de préciser le statut et les fonctions du directeur de l'école; préciser le mandat du conseil d'orientation;

permettre à la commission scolaire de déléguer des pouvoirs au directeur de l'école et au conseil d'orientation; établir, dans les directions régionales, un programme de soutien pour le développement de projets éducatifs et la création de conseils d'orientation. Cependant, la participation des parents au processus décisionnel revêtira un caractère particulier dans une école de milieux défavorisés et sera parfois plus difficile à réaliser que dans les autres écoles, en raison de cet écart que nous avons déjà mentionné; c'est en ce sens qu'il nous semble crucial d'apporter une attention particulière à cette école. Dans ce contexte, les moyens suivants sont préconisés:

- que le comité d'école assure le lien véritable avec l'ensemble des parents de l'école, et demeure un organisme consultatif efficace; c'est lui qui sera garant d'une représentation véritable des volontés des parents au niveau du "conseil d'orientation" de l'école; il agira donc comme mécanisme de liaison entre les représentants des parents au "conseil d'orientation" et ceux de la base; de plus, le comité d'école aura une responsabilité dans la mise en application du plan d'action en ce qui concerne les parents.

- qu'une équipe spéciale d'animation offre un support particulier aux écoles de milieux défavorisés en fonction de leurs caractéristiques et de leurs besoins propres.

- qu'une instrumentation de support soit mise à la disposition de ces écoles pour aider les parents et les comités d'école à s'engager dans le processus décisionnel de l'école; des documents sur le travail de groupe, les processus de planification et sur différentes expériences particulières de milieux défavorisés pourraient être produits à cet effet.

4. Conclusion

4.4.39 En terminant, il est utile de rappeler le but général du présent chapitre: intensifier la participation des parents au développement éducatif de leur enfant; réduire la distance culturelle école-famille et, en définitive, de modifier la mission éducative de l'école pour qu'elle colle mieux aux besoins particuliers des enfants de milieux défavorisés.

4.4.40 La première démarche est individuelle et amènera les parents à se rapprocher de l'école - la dernière démarche est collective et amènera l'école à se rapprocher davantage des besoins particuliers des enfants et des milieux défavorisés. Ces deux démarches sont, dans cette politique, complémentaires et indissociables; elles sont aussi progressives et il sera difficile de s'engager dans la dernière étape sans avoir réalisé au préalable les deux autres.

4.4.41 Pour être réaliste, on ne demandera pas aux parents d'inventer du jour au lendemain un "projet éducatif" pour leur école. Ce sera l'aboutissement d'un long cheminement où les parents et le personnel de l'école auront appris à dialoguer ensemble, à mieux connaître leurs réalités respectives, à travailler ensemble à des tâches complémentaires, à se faire confiance mutuellement; c'est à ce moment seulement qu'ils pourront collaborer efficacement à définir ensemble des orientations nouvelles à l'activité éducative pour qu'elle corresponde mieux aux besoins réels de leurs enfants.

4.4.42 Nous voudrions souligner enfin l'importance que nous reconnaissons à la notion de "projet éducatif" dans le cadre de l'action entreprise dans l'école de milieux défavorisés. Ainsi, c'est dans la mesure où les parents s'impliqueront dans la définition de la mission éducative de l'école qu'ils arriveront à faire de cette école une institution qui répondra mieux aux besoins de leur milieu et qu'ils réduiront l'écart souvent signalé entre

l'école et le milieu. Au lieu d'être un instrument d'aculturation, d'intégration à la culture dite dominante, l'école deviendra ainsi un instrument de réelle promotion sociale où l'enfant pourra s'épanouir sans renier ses origines. Ainsi, comme on le souligne dans le Livre Vert: "pour l'école ... procéder à la définition du "projet" qu'elle veut poursuivre, c'est entreprendre une action proprement politique; c'est déclencher un processus démocratique permettant à une population donnée de dire ce qu'elle attend des écoles qui la desservent(1)".

4.4.43 Cependant, le "projet éducatif" ne naîtra pas du jour au lendemain dans chacune des écoles de milieux défavorisés et les changements seront souvent l'aboutissement de patients efforts et d'un dialogue soutenu entre le personnel scolaire et les parents. Mais, dans toute éventualité, si les parents s'impliquent vraiment dans le processus éducatif de leur enfant, entrent dans l'école et permettent au personnel scolaire de mieux connaître et accepter ces enfants avec leurs caractéristiques propres, on pourra affirmer que le visage de l'école primaire en milieux défavorisés aura déjà commencé à changer.

4.4.44 Voici comment pourrait s'exprimer ce changement; selon un témoignage cité dans la recherche d'Anne Laperrière:

- *"Depuis l'an passé, l'école a pris 75% d'avance. Avant, personne dans le quartier voulait en entendre parler; ils disaient que c'était une "école de fous". Mais, maintenant que la nouvelle direction a ouvert l'école aux parents et que les professeurs peuvent nous expliquer ce qu'elles font, on a la meilleure des écoles du quartier, puis les parents s'intéressent à ce qui s'y passe(2)".*

---

1. Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, op. cit., p. 145

2. Laperrière, Anne, Les mères face à l'école en milieux défavorisés, Montréal, CECM, 1977, p. 57.

Les instruments pédagogiques

4.4.45 Une meilleure participation des parents à la vie pédagogique scolaire de leur enfant et un changement d'attitudes des enseignants vis-à-vis l'enfant de milieux défavorisés assureront une meilleure adaptation de l'école en milieux défavorisés. Cependant, ce changement ne pourra être complet s'il ne s'appuie pas sur des pratiques pédagogiques appropriées, comme nous l'avons signalé au sujet du perfectionnement du personnel scolaire. Par ailleurs, pour que les pratiques changent et s'adaptent, il faut que les enseignants puissent compter sur des instruments appropriés. Nous traiterons brièvement et partiellement de cette question du point de vue de l'adaptation des ressources didactiques et des techniques d'évaluation. Soulignons que cette intervention demeure quelque peu titulaire d'un changement des attitudes et des pratiques pédagogiques des enseignants et qu'elle n'a pas le même poids que les deux autres que nous avons présentées précédemment.

Les ressources didactiques

1. Objectifs et conditions

4.4.46 L'école de milieux défavorisés est, rappelons le, souvent mal équipées pour répondre aux besoins du milieu qu'elle dessert et elle peut difficilement compter sur la famille ou sur le milieu environnant pour y puiser les ressources correspondantes à celles utilisées dans les milieux mieux nantis. Les ressources didactiques qu'elle possède ne sont pas toujours suffisantes et, de plus, elles ne reflètent pas beaucoup la culture, les modes de vie, les aspirations des milieux défavorisés, pas plus, d'ailleurs, que leur environnement géographique et social.

4.4.47 Pour corriger cette situation, voici quels sont les objectifs visés par cette intervention:

- favoriser, dans les écoles primaires de milieux défavorisés, l'acquisition et l'utilisation de matériel didactiques utiles à la réalisation des apprentissages scolaires;

- permettre aux écoles primaires de milieux défavorisés d'offrir aux élèves les ressources didactiques qui, en d'autres milieux, sont habituellement fournies par les familles;

- aider le personnel des écoles primaires de milieux défavorisés à mettre au point du matériel didactique adapté aux caractéristiques culturelles des élèves.

4.4.48 Dans les écoles de milieux défavorisés, la réalisation de l'un ou l'autre de ces objectifs peut être prioritaire, compte tenu des ressources didactiques déjà disponibles, des compétences des maîtres dans ce domaine et des besoins particuliers de la clientèle.

4.4.49 Les objectifs du programme de développement des ressources didactiques comportent deux éléments: l'allocation de ressources didactiques additionnelles et le soutien à apporter aux maîtres pour leur utilisation maximale. Ces deux éléments ne sont pas indissociables; une école peut n'avoir besoin que de ressources didactiques additionnelles qu'elle sait déjà comment utiliser: par contre, une autre école peut posséder des ressources didactiques suffisantes mais avoir besoin de soutien pour apprendre à mieux les utiliser.

4.4.50 Un projet local est donc déterminé par les besoins particuliers d'une école dans son milieu(1). Il est cependant nécessaire de fixer certains critères pour l'implantation de ce programme; les voici:

---

1. On ne peut donc fixer des priorités d'implantation en fonction de cycles d'études, de disciplines particulières ou de catégories de matériel didactique.

- un projet doit concerner une école primaire en milieux défavorisés et correspondre aux besoins particuliers de cette école, tels que définis par l'équipe-école. De plus, il devra viser l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs des programmes d'études de l'enseignement primaire et s'intégrer aux priorités de l'école.

Ce projet devra être accepté par la commission scolaire qui en répond au Ministère.

Un programme de développement des ressources didactiques

4.4.51 Le programme de développement des ressources didactiques sera expérimenté dans quelques écoles au cours de l'année scolaire 1979-1980. Durant cette expérimentation, le programme est réservé aux écoles qui participent ou ont déjà participé à un projet de perfectionnement de l'équipe-école ou à celles qui peuvent faire la preuve de réalisations en équipe; ce choix est lié au fait que ce programme s'appuie sur un véritable travail de groupe.

4.4.52 Voici la description de l'expérimentation d'un projet dans une école.

4.4.53 La commission scolaire désigne un responsable du projet; celle-ci transmet l'information aux écoles choisies en fonction des critères énumérés plus haut.

4.4.54 A la suite de cette information, une école peut décider de s'engager dans un projet. Dans ce cas, l'équipe-école doit d'abord identifier les besoins de l'école en ressources didactiques (ou en support technique) en fonction d'un objectif précis qu'elle s'est fixé; par exemple, résoudre des difficultés d'apprentissage des enfants, posséder un matériel mieux adapté à la réalité du milieu, etc. Les ressources didactiques nécessaires sont déterminées, l'équipe-école précise celles qui lui manquent et qu'elle doit acheter (louer ou fabriquer).

Elle indique aussi le soutien dont elle a besoin pour bien utiliser ou fabriquer ces ressources. Il peut arriver que l'équipe se rende compte que l'école possède suffisamment de ressources didactiques mais qu'elles sont sous-utilisées. La demande portera alors sur le soutien nécessaire pour corriger cette situation.

4.4.55 La demande de l'école est transmise à la commission scolaire, qui l'étudie et examine la possibilité d'en réaliser certaines parties à même ses ressources. Si elle est acceptée, la demande est, par la suite, transmise au Ministère. Elle y est étudiée par le comité ministériel chargé de sélectionner les projets; ce comité voit si le soutien demandé pour l'utilisation ou la fabrication de ressources didactiques peut être offert par le personnel du Ministère. La décision est ensuite transmise à la commission scolaire.

4.4.56 L'équipe-école réalise son projet; elle en évalue le fonctionnement et, par la suite, les résultats; elle transmet enfin le rapport de cette évaluation à la commission scolaire.

4.4.57 Cette expérimentation permettra de planifier le développement futur de ce programme. L'évaluation de l'expérience acquise durant la première année permettra de mieux cerner ses conditions de réalisation et son mode d'intérêt de la généraliser.

4.4.58 Au Ministère, un groupe de travail prendra en charge la préparation et la réalisation de l'expérimentation. Son mandat comprendra les tâches suivantes:

- analyser les travaux déjà réalisés et préparer un document d'information pour les commissions scolaires et les écoles; préparer les outils nécessaires à la réalisation d'un projet (un instrument d'analyse des besoins, un formulaire de demande de subvention

et un instrument d'évaluation du projet local); choisir les écoles participant à l'expérimentation et assurer le suivi et le soutien à ces écoles, produire un rapport d'évaluation et préparer une programmation triennale et un document de gestion du programme.

4.4.59 Le mandat du groupe se terminera à la fin de l'année d'expérimentation.

Les modes de mesure et d'évaluation

1. Objectifs

4.4.60 On doit rappeler brièvement qu'une utilisation précoce de tests inappropriés peut pénaliser de façon durable l'enfant de milieux défavorisés; d'abord, en donnant à lui et à ses maîtres une image dévalorisante de ses aptitudes et de ses capacités, en le démotivant et, dans bien des cas, en justifiant un classement précoce dans des classes spéciales et en provoquant une détérioration progressive de sa vie scolaire.

4.4.61 Cependant, une évaluation correcte de l'intelligence et des apprentissages demeure pertinente au niveau primaire; à cette fin, il conviendra d'apporter des améliorations aux instruments actuels dans le but d'en éliminer les biais culturels. De plus, en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages on privilégiera l'évaluation critériée qui est moins susceptible de pénaliser systématiquement l'enfant de milieux défavorisés. L'approche normative devrait être réservée à la mesure de capacités et d'apprentissages au niveau de grands ensembles d'élèves et ce, avec des instruments adaptés. On devra enfin accorder plus d'importance, au primaire, à une évaluation en fonction de l'aide à l'apprentissage et moins en fonction de décisions administratives liées au classement précoce des enfants, par exemple.

4.4.62 Pour implanter ces réformes dans les écoles primaires des milieux défavorisés, des actions concrètes doivent être entreprises. Ces actions auront les objectifs suivants:

- assurer au personnel des écoles et des commissions scolaires le support nécessaire pour l'élaboration et l'utilisation d'instruments d'évaluation critériée, de même que pour la communication des résultats;

- assurer aux commissions scolaires le support nécessaire pour passer d'un système de classification, en terme d'évaluation normative, à un système basé sur l'évaluation critériée;

- mettre à la disposition des commissions scolaires des instruments de mesure, le moins biaisés possible, au plan culturel.

4.4.63 La réalisation de ces objectifs permettra d'implanter, en priorité dans les écoles primaires de milieux défavorisés, les réformes de l'évaluation des apprentissages proposées dans le plan d'action du Livre vert.

2. Les actions à entreprendre

4.4.64 Les deux premiers objectifs supposent des modifications d'importance dans les habitudes et les pratiques d'évaluation et même dans certaines pratiques pédagogiques. Le Ministère doit, pour implanter les mesures préconisées, offrir une aide régulière aux enseignants et au personnel des commissions scolaires qui ont la responsabilité de l'évaluation des apprentissages. Cette aide est d'autant plus nécessaire que beaucoup de commissions scolaires desservant des milieux défavorisés sont petites et n'ont pas de conseillers en mesure ou de psychologue à leur service.

4.4.65 Le premier objectif comporte trois volets: l'élaboration d'instruments critériés, leur utilisation, et la communication des résultats aux parents. Ces trois volets de l'implantation de l'évaluation critériée supposent que le Ministère prépare, pour chacun, des guides ou des instruments donnant au personnel des commissions scolaires et des écoles primaires des informations suffisantes. Le soutien écrit n'est cependant pas suffisant. Il faut aussi prévoir l'aide de personnes-ressources et des activités de sensibilisation et de perfectionnement des enseignants et du personnel des commissions scolaires.

- dans le domaine de l'élaboration de tests et d'instruments critériés, il sera nécessaire de préparer des outils d'information de base puisque le matériel existant traite surtout d'approche normative;

- l'utilisation des instruments de mesure de l'intelligence et des apprentissages comporte deux &spects:

  o lors de l'interprétation des résultats d'instruments critériés, il faut s'habituer à situer les élèves par rapport à l'atteinte d'un ensemble d'objectifs et non par rapport aux autres étudiants, quoi qu'il demeure toujours possible de comparer les pourcentages du module atteints par les divers étudiants. L'instrument critérié devient un outil privilégié pour guider l'action des enseignants lorsqu'il est utilisé correctement. Cet aspect sera traité dans un document d'information;

  o lorsque les enseignants et le personnel des écoles examinent des résultats à des tests ou des examens, ils doivent être conscients de l'influence que ces résultats peuvent avoir sur leur propre comportement et sur

celui des élèves. Il sera nécessaire de diffuser des informations sur les recherches et les travaux dans ce domaine.

- au niveau de la communication des résultats, il faudra repenser les formules de bulletin scolaire et prévoir des ateliers d'information de parents. Le bulletin devrait renseigner quant au pourcentage d'objectifs atteints. Une telle pratique ne fait pas disparaître les comparaisons mais elle ne les consacre pas comme mode d'évaluation.

3. *Les responsabilités*

4.4.66 La fonction d'aide à l'apprentissage de l'évaluation est étroitement liée aux mesures précédentes, du moins dans son application au niveau de la classe et de l'école primaire. En effet, on peut imaginer qu'au fur et à mesure que les enseignants élaboreront et utiliseront des instruments qui leur permettront d'apprécier les acquisitions et les lacunes de leurs élèves, ils développeront des techniques d'utilisation de ces instruments dans le cadre régulier de leurs activités d'enseignement.

4.4.67 Par contre, au niveau de la commission scolaire, il est nécessaire de mettre en place des mesures qui sensibiliseront les responsables aux pratiques de l'évaluation à des fins d'aide à l'apprentissage Si cette fonction n'est pas acceptée et soutenue à tous les paliers de l'administration, il est probable qu'au niveau de la classe, elle deviendra subordonnée à l'évaluation pour des fins de sélection et de promotion. Dans les faits, les éléments à mettre en place prendront la forme de documents d'information et de sensibilisation.

4.4.68 La réalisation du dernier objectif implique que le Ministère modifie ses tests actuels, particulièrement ceux d'aptitudes et de fonctionnement intellectuel, dans le sens d'une

plus grande neutralité culturelle. Elle signifie aussi que cette préoccupation sera présente lors de la préparation des examens vérifiant l'atteinte des objectifs généraux des programmes à la fin des deux cycles du primaire.

4. *Relations avec les autres domaines d'interventions*

4.4.69 Le programme de modification des pratiques d'évaluation a des liens étroits avec les autres éléments d'intervention au niveau primaire:

- la communication des résultats des évaluations des apprentissages aux parents peut devenir un canal privilégié de transmission d'informations sur les programmes d'études, les pratiques pédagogiques et l'organisation scolaire;

- beaucoup des actions nécessaires pour la modification des pratiques d'évaluation concernent les maîtres. Qu'il s'agisse d'élaboration d'instruments, de leur utilisation pour des fins d'aide à l'apprentissage ou de sensibilisation à l'influence de l'évaluation sur la carrière scolaire de l'élève, toutes ces actions comportent une partie de perfectionnement ou d'amélioration de la compétence des maîtres. L'amélioration des pratiques d'évaluation peut donc être un module du programme plus général de perfectionnement des maîtres.

4.4.70 Nous nous sommes limités ici à quelques-uns des éléments de l'instrumentation pédagogique, parce qu'ils semblent plus problématiques dans l'école de milieux défavorisés, à l'heure actuelle.

4.4.71 Il est essentiel, en terminant cette réflexion, de rappeler que l'instrumentation pédagogique demeure étroitement liée à toute action relative au perfectionnement du

personnel scolaire. Dans ce but, le Ministère compte intégrer à ses "modules de perfectionnement" ces considérations relatives aux ressources didactiques et aux modes d'évaluation des élèves, de façon que le personnel scolaire puisse modifier ses pratiques pédagogiques en conséquence.

Les engagements du Ministère

4.5 Voici, en terminant, quels sont les engagements du Ministère en rapport avec chacun des types d'interventions prévus pour adapter l'école primaire à l'enfant de milieux défavorisés:

Quant au perfectionnement de l'équipe-école

4.5.1 Dans le cadre du budget global consacré aux interventions en milieux défavorisés, le Ministère entend mettre à la disposition des commissions scolaires les budgets nécessaires pour réaliser les différents projets de perfectionnement, en accordant une priorité aux secteurs plus défavorisés.

4.5.2 Il s'engage à nommer un responsable ministériel du perfectionnement du personnel scolaire; son mandat sera de coordonner et de voir à la bonne marche des différents projets ainsi que de mettre à la disposition des participants l'instrumentation utile à leur réalisation. Le Ministère fera en sorte que chaque direction régionale concernée possède une personne-ressource apte à donner un support réel aux animateurs locaux.

4.5.3 Le Ministère fournira l'instrumentation de base prévue pour chacune des étapes du déroulement du projet de perfectionnement; soit l'instrumentation pour l'information, l'étude du milieu, la détermination des besoins, les activités de perfectionnement et l'évaluation des projets.

4.5.4 Il compte enrichir la banque actuelle de "modules de perfectionnement", soit en y intégrant des programmes déjà existants dans

le milieu ou en fabriquant de nouveaux modules répondant aux besoins ressentis dans le milieu; de plus, les modules touchant "les ressources didactiques", "la mesure et l'évaluation", et "l'individualisation de l'enseignement" seront développés et mis à la disposition du personnel scolaire.

4.5.5 Le Ministère utilisera enfin les résultats des évaluations effectuées par les commissions scolaires pour analyser le rendement de ces projets en fonction des objectifs de la présente politique.

Quant à la participation des parents

4.5.6 Le Ministère fournira aux commissions scolaires dites défavorisées les fonds pour l'engagement d'une personne-ressource. Son mandat sera d'appuyer les directeurs des écoles situées en milieux défavorisés dans leur démarche pour susciter la mise sur pied de comités d'écoles représentatifs, ayant pour rôle de sensibiliser et d'intégrer progressivement les parents à la vie de l'école. Cette personne-ressource serait en quelque sorte le spécialiste des rapports entre les parents et le personnel scolaire(1).

4.5.7 Dans le cadre des mesures mises de l'avant dans le Livre vert concernant la participation des parents, le Ministère créera une équipe responsable des questions relatives à ce domaine. Comme mesure particulière pour les milieux défavorisés, il est préconisé que les fonctions qu'exercera cette équipe visent en priorité les parents des milieux défavorisés. Ainsi, la production de l'instrumentation se fera en tenant compte de ces milieux et le soutien jugé nécessaire sera accordé d'abord aux commissions scolaires et aux écoles de ces milieux.

---

1. Cette mesure tient compte des difficultés soulignées au sujet du temps et des énergies nécessaires pour entretenir des relations constantes avec les parents. Cette formule a déjà été expérimentée dans d'autres provinces avec un certain succès.

4.5.8 Le Ministère élaborera, en collaboration avec les commissions scolaires et diffusera des programmes d'éducation des adultes pertinents aux divers éléments de la stratégie (sensibilisation des parents, collaboration aux activités de l'école et participation au processus décisionnel). Il proposera des formules visant à faire exercer des fonctions para-pédagogiques et pédagogiques par les parents. Ces formules devraient être expérimentées en accord avec les agents d'éducation concernés(1).

Quant aux instruments pédagogiques

4.5.9 Le Ministère mettra sur pied, en 1979-1980, un groupe de travail qui aura comme mandat principal d'expérimenter le projet d'intervention en matières de ressources dioactiques dans quinze (15) écoles de milieux défavorisés; de préparer les outils nécessaires à la réalisation de cette expérimentation; d'assurer le suivi et le soutien à ces écoles; d'évaluer cette expérimentation et de préparer, suite à cette évaluation, une programmation triennale pour les années 1980-1983 concernant le développement des ressources didactiques; le Ministère mettra, par la suite, cette programmation à la disposition du milieu.

4.5.10 Tout en tenant compte des résultats de cette expérimentation, le Ministère compte allouer, à compter de 1980, des ressources financières pour compléter les ressources didactiques de de base des écoles et assurer un soutien aux maîtres pour l'adaptation ou la fabrication de matériel didactique.

---

1. L'expérience américaine a démontré que les parents de milieux défavorisés peuvent remplir avec succès de telles fonctions auprès des enfants. Ces parents peuvent également intervenir dans la formation des autres parents et les aider à soutenir plus adéquatement les activités éducatives de leurs enfants.

4.5.11 En ce qui concerne la mesure et l'évaluation, le Ministère s'engage à revoir en priorité les outils qu'il met en circulation pour l'évaluation des enfants de 5 ans pour leur assurer une plus grande neutralité culturelle. Par la suite, il examinera ceux de la fin du primaire.

4.5.12 Il s'engage de plus à préparer des guides pour l'élaboration et l'utilisation d'instruments d'évaluation critériée au primaire et à offrir aux écoles et aux commissions scolaires un programme de soutien pour l'élaboration et l'utilisation de ces instruments.

4.5.13 Le Ministère compte, enfin, préparer des documents de sensibilisation et d'information sur les effets de l'évaluation sur le cheminement scolaire de l'élève, sur sa fonction dans un système axé sur l'évaluation critériée et sur les limites inhérentes à l'évaluation normative.

Les interventions au secondaire

Introduction

5.1 Le Québec a consenti de grands efforts pour se doter d'un réseau d'écoles secondaires afin de pouvoir accueillir tous les jeunes et leur permettre de se scolariser au moins jusqu'au terme des études secondaires. Ces efforts ont permis effectivement d'accroître considérablement l'accessibilité aux études, comme en témoigne l'augmentation significative des taux de scolarisation.

5.1.1 Cependant, l'arrivée massive des jeunes dans le réseau secondaire d'éducation ne s'est pas réalisée sans problèmes et toujours de façon harmonieuse. Les grands changements sont parfois porteurs d'effets inattendus; ainsi, la généralisation de l'accessibilité a amené à l'école,et pour plus longtemps, des jeunes qui, autrefois, restaient en dehors du système scolaire. En ouvrant ses portes plus largement, l'école devait faire face à de nouveaux problèmes d'adaptation à une clientèle qui, autrefois, en était exclue. Ainsi, les problèmes relatifs aux abandons scolaires, à l'absentéisme et au désintérêt face aux études semblent être le corollaire d'une plus grande accessibilité du système scolaire. À cela, il faut ajouter les problèmes relatifs aux retards, aux échecs et aux mauvaises performances scolaires.

5.1.2 Certes, ces difficultés ne sont pas particulières aux élèves provenant de milieux défavorisés. Plusieurs études faites au Québec ont montré que l'on retrouve des situations semblables dans divers milieux. Toutefois, elles touchent davantage les élèves venant de milieux défavorisés où elles se manifestent avec plus d'acuité. Les conséquences à long terme de certains gestes, par exemple l'abandon prématuré, sont plus graves dans ces milieux qu'ailleurs.

5.1.3 De plus, il est essentiel de noter que, même si ces problèmes semblent plus aigus, plus palpables et quantifiables au niveau secondaire, ils sont, cependant, en grande partie, la résultante d'une série de masadaptations plus occultes qui, pour beaucoup d'enfants, ont débuté dès la maternelle et s'accentuent avec la progression de la scolarisation. Ainsi, l'abandon scolaire est un processus qui s'amorce bien avant la troisième secondaire et on peut actuellement détecter, dès la fin des études primaires, des enfants qui seront des "drop-out" potentiels au secondaire.

5.1.4 C'est dans cette perspective que la présente politique donne une réelle priorité à des actions précoces(1) et préventives auprès des enfants de milieux défavorisés; ces actions, dans une certaine mesure, viendront atténuer les problèmes observés chez eux au secondaire. Elle prévoit également, de façon complémentaire, des actions qui ont pour but de remédier à certaines difficultés vécues par ces jeunes à l'école secondaire.

5.1.5 Des recherches et informations sont encore nécessaires avant d'obtenir une image plus précise des problèmes vécus par les adolescents de milieux défavorisés au secondaire. Cette relative "insécurité" quant aux facteurs explicatifs de la situation de ces jeunes nous incite à la prudence vis-à-vis une politique qui se voudrait ferme et définitive. Nous optons plutôt, dans un premier temps, pour des interventions qui solutionnent certains problèmes mieux connus, comme ceux qui sont décrits dans les pages qui suivent.

---

1. Nous rappelons ici l'importance primordiale accordée aux actions concernant les enfants d'âge préscolaire et l'envergure des interventions touchant l'école primaire.

Situation éducative de l'adolescent de milieux défavorisés

5.2 La situation éducative de l'adolescent de milieux défavorisés est liée à un ensemble de facteurs familiaux, sociaux, économiques et scolaires. Cette situation éducative n'est pas, à proprement parler, exclusive à l'adolescent de milieux défavorisés; elle l'atteint davantage en raison de sa fragilité et du contexte difficile qui l'entoure. Voici quelques-uns des points cruciaux de cette situation(1).

L'adolescent et sa famille

5.2.1 La famille de milieux défavorisés a des conditions de vie difficiles. A la recherche de moyens pour résoudre ses problèmes matériels, elle est axée sur l'immédiat et elle n'a pas le loisir de s'intéresser beaucoup à des projets d'avenir plus lointains. A ceci s'ajoutent quelquefois des problèmes graves relatifs à la maladie, au chômage, à l'alcoolisme ou à l'absence d'un des parents, le plus souvent le père. Dans ce contexte, l'adolescent doit souvent contribuer financièrement au soutien de la famille ou, du moins, trouver lui-même les ressources nécessaires pour satisfaire certains de ses besoins: vêtements, argent de poche, activités sportives et sociales, etc.

5.2.2 De plus, l'écart entre la vie familiale et scolaire de l'adolescent venant d'une famille défavorisée s'accentue à mesure que sa scolarisation progresse. La famille, souvent faiblement scolarisée, est peu associée aux activités éducatives du jeune et ne peut lui donner le soutien, les points de repère, la motivation et l'information dont il a besoin.

---

1. Voir la liste des travaux consultés.

L'adolescent et son expérience scolaire

5.2.3 L'adolescent de milieux défavorisés arrive souvent au secondaire avec une expérience scolaire frustrante: il a vécu des situations où l'école, dans bien des cas, n'a pas réussi à faire le joint entre les valeurs de son milieu familial et celles que l'école véhicule. Si son rendement scolaire a été vraiment faible au primaire, il est orienté vers les voies allégées.

5.2.4 De plus, on reproche souvent à l'école secondaire son mode d'organisation, qui favorise peu les contacts personnels entre élèves et enseignants; l'encadrement offert par l'école est souvent insuffisant pour guider l'adolescent dans son évolution personnelle, particulièrement celui qui connaît des difficultés. Ce dernier peut facilement développer le sentiment que personne ne le connaît bien et que personne ne veut vraiment l'aider et le soutenir

5.2.5 Par ailleurs, l'adolescent se réalise davantage par son appartenance à un groupe de son âge; il s'y sent intégré, motivé, y dépense beaucoup d'énergies et y manifeste beaucoup d'intérêt. Du point de vue d'un jeune de milieux défavorisés, ce groupe constitue, soit une source de valorisation et d'identification à des valeurs qui sont proches de celles de son milieu, soit un lieu pour exercer son leadership naturel et en tirer des bénéfices évidents. On peut dire que, de façon générale, l'école a de la difficulté à miser sur cet intérêt caractéristique de l'adolescent pour canaliser ses énergies vers la réalisation des activités éducatives de l'école et ainsi accentuer sa motivation.

5.2.6 Dans cette perspective, le jeune de milieux défavorisés se trouve dans un milieu dont les principales caractéristiques ont été déterminées par d'autres (adultes et parfois des jeunes de milieux mieux nantis), où sa

performance scolaire ne constitue une source de satisfaction ni pour lui, ni pour ses parents, ni pour l'école, où ses qualités et ses problèmes sont en quelque sorte laissés pour compte. Les événements intéressants se passent ailleurs et avec des amis, qui, souvent, ne sont plus à l'école. Il en résulte un sentiment d'ennui et d'inutilité qui favorise le désintéressement, l'absentéisme et l'abandon prématuré des études.

L'adolescent et son avenir professionnel

5.2.7 Dès le niveau secondaire, surtout au deuxième cycle, le lien entre les études et la vie professionnelle future devient évident. L'école secondaire est perçue comme la porte d'entrée dans la vie professionnelle, soit indirectement en préparant l'accès aux niveaux supérieurs, soit directement, dès la fin des études secondaires. Pour l'adolescent, l'utilité de l'école et la motivation aux études sont en bonne partie déterminées par le rôle qu'il leur attribue dans sa vie d'adulte(1).

5.2.8 Or, actuellement au Québec, le problème du chômage est particulièrement important chez les jeunes et il revêt une acuité particulière chez les jeunes de milieux défavorisés qui, parfois, ont quitté l'école prématurément et sont mal préparés à entrer sur le marché du travail. De plus, comme nous l'avons vu plus tôt, il y a plus de jeunes provenant de milieux défavorisés qui se retrouvent dans les voies allégées et pratiques qui, en définitive, offrent peu d'opportunités d'emplois stables et de promotion professionnelle.

5.2.9 L'influence de cette situation sur les adolescents d'âge scolaire est considérable. Les expériences vécues par leurs amis, leurs parents, leurs frères et soeurs plus âgés, et leur manque d'information professionnelle leur montrent qu'en quittant l'école secondaire,

---

1. Le sens de l'utilité des choses est très fort chez le jeune de milieux défavorisés, qui est sans cesse confronté à des besoins concrets et immédiats.

que ce soit prématurément ou à l'obtention d'un diplôme, ils ont de fortes chances de se retrouver en chômage. Dans ces conditions, les études secondaires sont souvent perçues comme inutiles pour leur assurer un avenir professionnel intéressant.

5.2.10 Ces éléments donnent un portrait relativement sombre de la réalité. Il est certain que tous les adolescents de milieux défavorisés ne suivent pas le cheminement décrit ici de façon trop schématique et quelque peu caricaturale. De même, cette situation n'est pas exclusive aux enfants de milieux défavorisés, même si elle les concerne davantage. Peut-être est-il nécessaire de rappeler que l'école n'est pas seule responsable des problèmes des adolescents; beaucoup de ces problèmes trouvent leur origine hors de l'école. Cependant, dans la plupart des cas, l'école semble accentuer la situation problématique de ces jeunes au lieu d'aider à la résoudre.

Possibilités et limites des interventions scolaires

5.3 Comme on le voit, la situation éducative de l'adolescent de milieux défavorisés est complexe et influencée par de nombreuses variables externes à l'école (conjoncture économique, situation familiale, etc.). En conséquence, une intervention proprement scolaire possède des limites évidentes. Ainsi, même si l'école peut offrir certains services particuliers, une aide personnelle accrue, ou des modalités d'organisation mieux adaptées aux besoins des adolescents, elle ne pourra seule enrayer le phénomène socio-économique qu'est la pauvreté et elle continuera à recevoir des jeunes qui vivent dans des conditions (économiques, sociales, familiales) difficiles.

5.3.1 Voici, cependant, quelques domaines où les interventions scolaires peuvent avoir prise et contribuer à la solution des problèmes rencontrés par les jeunes de milieux défavorisés:

- L'individualisation de l'enseignement et le soutien continu et personnalisé de l'adolescent; ce support et cet encadrement devraient être davantage particularisés dans le cas des jeunes qui ont à vivre des problèmes graves. Les mesures proposées dans le plan d'action du Ministère devraient assurer un meilleur encadrement des élèves, particulièrement au premier cycle du secondaire où des titulaires assureront cet encadrement. De plus, comme au primaire, les parents recevront périodiquement une information pertinente sur les progrès scolaire de l'enfant.

- La prévention de l'abandon prématuré des études.

- L'adaptation des modes de fonctionnement de l'école aux caractéristiques de la culture des adolescents, en axant davantage les activités éducatives sur les intérêts et les motivations des jeunes.

- Une information scolaire et professionnelle de bonne qualité pour répondre de façon continue, pendant qu'ils sont encore à l'école, aux besoins de ceux qui auront à s'intégrer très tôt au marché du travail et à leur permettre d'éviter des déceptions et des retards graves au moment de leur entrée sur le marché du travail.

- Le décloisonnement du secteur professionnel, pour permettre la poursuite des études tout en fournissant une préparation adéquate au marché du travail.

- La participation des parents à la vie scolaire de leur jeune afin qu'ils collaborent à la solution des difficultés qu'il rencontre à l'école et dans sa famille.

5.3.2 Comme on a pu le constater, ces divers domaines où l'intervention scolaire est possible sont intimement reliés aux problèmes soulevés précédemment; sans compter pouvoir les solutionner complètement, des actions méritent d'être entreprises dans le sens que nous venons d'indiquer, pour améliorer la situation.

5.3.3 Tout en privilégiant des interventions précoces (au préscolaire et au primaire) pour maximiser, dès le départ, les chances d'épanouissement de l'enfant de milieux défavorisés, le Ministère doit encourager toute intervention qui, au secondaire, tente de corriger une situation éducative qui, à bien des égards, pénalise l'adolescent de milieux défavorisés. Cependant, en raison de la complexité des variables qui entrent en jeu, le Ministère ne croit pas avoir en main toutes les données qui lui permettraient d'énoncer une politique définitive pour le secondaire; c'est bien davantage dans une perspective évolutive et expérimentale qu'il faut travailler. C'est pour cela que le Ministère formule l'objectif des interventions auprès des adolescents en fonction de problèmes vécus par l'adolescent, avec le souci d'en bien connaître les incidences réelles:

- Résoudre certains problèmes qui limitent les possibilités des étudiants de milieux défavorisés dans l'acquisition d'une formation équivalente à celle des autres étudiants et accroître l'accessibilité aux études post-secondaires.

5.3.4 Les interventions scolaires au secondaire devront souvent se faire dans des établissements scolaires vastes, où les enfants proviennent de divers milieux socio-économiques, compte tenu de la grandeur du territoire desservi par une polyvalente. Ces interventions se feront plutôt sur une base individuelle, pour répondre à des problèmes vécus par certains élèves.

Actions à entreprendre et engagements du Ministère

5.4 Les interventions au secondaire peuvent être regroupées selon quatre thèmes:

- le soutien aux adolescents;
- la formation professionnelle;
- la participation des parents;
- les instruments d'analyse des perceptions et des motivations des élèves

Des projets de soutien à l'adolescent

1. *Programme de prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré*

5.4.1 Le phénomène d'absentéisme et d'abandon prématuré des études (phénomène qui peut être significatif d'une inadaptation de l'école aux caractéristiques et aux besoins de certains élèves) constitue un problème pour les jeunes provenant de milieux défavorisés. Plusieurs expériences ont été menées dans des écoles secondaires, pour identifier et contrer ce phénomène, de sorte que le Ministère est en mesure maintenant de proposer aux commissions scolaires un programme de prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré. Ce programme, appuyé sur le principe que les maîtres doivent être les principaux intervenants auprès des adolescents, permettra, d'une part, d'agir auprès des adolescents suffisamment tôt pour qu'ils ne se trouvent pas en situation virtuelle d'abandon et, d'autre part, d'offrir à ceux qui décident d'abandonner une préparation immédiate adéquate au travail et à la vie d'adulte. Ce programme comprendra:

- les instruments nécessaires aux écoles pour qu'elles puissent dépister en temps opportun le cas d'abandon probable;

- des guides d'interventions auprès de ces élèves;

- les sommes nécessaires pour réaliser un programme local de prévention si les ressources régulières de la commission scolaire et de l'école sont insuffisantes.

5.4.2 En 1979-1980, ce programme sera expérimenté dans quelques écoles secondaires.

5.4.3 En 1980-1981, le Ministère prévoit rendre ce programme disponible dans la plupart des écoles secondaires recevant une proportion importante de jeunes provenant de milieux défavorisés et ayant un fort pourcentage d'abandons.

2. Des projets expérimentaux

Depuis l'automne 1977, le ministère de l'Education subventionne des projets expérimentaux de soutien aux adolescents de milieux défavorisés. Ces projets se situent dans les domaines de l'encadrement des élèves, de la personnalisation des services, de la prévention des toxicomanies et des services aux étudiants. Ils permettront au Ministère de mieux connaître et d'approfondir, pour des fins d'élaboration de politique, les problèmes des adolescents en milieu scolaire. Ils fourniront un ensemble de solutions diversifiées à certains problèmes, lesquelles pourront être diffusées et appliquées dans d'autres commissions scolaires.

5.4.5 En 1979-1980, le Ministère entend greffer à ces projets un programme d'évaluation afin d'identifier ceux qui sont les plus prometteurs et qui pourraient être appliqués dans d'autres écoles ayant des problèmes similaires. A compter de septembre 1979, ce programme sera maintenu pour les trois prochaines années.

3. *Un programme d'information sur des expériences d'individualisation*

5.4.6 L'individualisation de l'enseignement et la personnalisation de l'encadrement apparaissent comme des moyens à explorer pour diminuer l'inadaptation de l'école aux besoins et problèmes des adolescents de milieux défavorisés en particulier, et pour assurer une harmonisation entre la personne qui s'éduque et les services éducatifs qu'offre l'école. Certaines écoles secondaires appliquent déjà, de façon organisée et systématique, des programmes d'individualisation de l'enseignement et de l'encadrement des élèves. Tout en reconnaissant que le programme expérimental précédent fournira plusieurs éléments qui pourront être investis dans celui-ci, le Ministère souhaite explorer davantage cette question et faire connaître aux commissions scolaires des projets qui ont cours dans certaines écoles secondaires.

5.4.7 L'objectif visé est de connaître les conditions d'implantation des expériences, leurs répercussions sur l'organisation scolaire et sur l'aménagement des ressources, les conditions de généralisation et le support technique que ces projets exigeraient pour une implantation à grande échelle.

5.4.8 Le Ministère s'engage à produire pour l'automne 1979, un premier bilan des projets en cours. Les phases subséquentes seront déterminées à partir des résultats de cette première étape.

4. *Un système de bourse*

5.4.9 Nous savons que les élèves de niveau secondaires provenant de milieux défavorisés se trouvent souvent dans une situation financière précaire. Soit que leur manque à gagner constitue un fardeau pour la famille, soit qu'ils doivent subvenir à leurs besoins personnels, ne recevant que des ressources financières minimums de leur famille. Ce facteur peut constituer un élément important de démotivation

vis-à-vis la poursuite des études, ou tout au moins de diminution des aspirations scolaires et professionnelles de l'adolescent. De plus, la carte des secteurs défavorisés démontre qu'en milieu rural, les régions à faible densité de population sont fortement défavorisées. On sait que certaines commissions scolaires peuvent offrir le logement, la pension et les frais de transport à un certain nombre d'élèves incapables de recevoir l'enseignement qu'ils demandent dans la localité de leur domicile.

5.4.10 Mais ce programme exceptionnel est-il suffisant? Ne pourrait-il pas s'accompagner d'un régime de bourses d'études qui permettraient vraiment aux élèves de milieux défavorisés de poursuivre leurs études sans un souci financier accru pour leurs parents (déjà incapables, à plusieurs points de vue, de subvenir aux besoins de leur famille) et leur donnerait l'encouragement supplémentaire dont ils ont besoin pour parfaire leurs études.

5.4.11 Cette question devra faire l'objet, au cours de l'année 1979-1980, d'un examen attentif, à la lumière des disponibilités financières existantes, et en vue d'évaluer les coûts qu'impliquerait un tel programme.

La formation professionnelle

1. L'information scolaire et professionnelle

5.4.12 Une bonne information sur les métiers, les professions et les études qui y conduisent peut être un élément déterminant dans le choix que fait un adolescent durant ses études secondaires. Cette information est d'autant plus importante pour les jeunes de milieux plus favorisés. Il est donc important d'offrir un service de bonne qualité dans ce domaine et de faire en sorte que l'adolescent de milieux défavorisés bénéficie du système et que ses parents puissent lui fournir le soutien nécessaire pour qu'il réalise ses objectifs scolaires. On peut

même penser qu'un système d'information scolaire et professionnelle mieux adapté aux besoins pourrait contribuer à démystifier certaines professions qui peuvent apparaître inaccessibles aux personnes de milieux défavorisés.

5.4.13 Un tel système d'information scolaire et professionnelle devrait faire appel aux médias d'information de masse, miser sur l'individualisation de l'information scolaire et professionnelle, trouver de nouveaux moyens de communication avec les parents et accorder une attention particulière aux élèves et aux parents de milieux défavorisés.

5.4.14 Le Ministère s'engage à terminer, d'ici trois ans à compter de 1979-1980, les étapes suivantes:

- mettre sur pied un centre de documentation dont le fonctionnement sera assuré par le Ministère et qui sera rendu disponible,en priorité, à toutes les écoles secondaires recevant une proportion importante d'élèves provenant de milieux défavorisés;

- concevoir des documents d'information différents selon la clientèle visée, en accordant une attention particulière à l'élève et aux parents de milieux défavorisés;

- donner un soutien aux écoles-cibles pour assurer l'information aux parents sur le système scolaire et les débouchés sur le marché du travail.

2. *Le décloisonnement au secondaire professionnel*

5.4.15 On constate qu'il existe un rapport entre l'origine sociale des étudiants et les choix de poursuivre une formation générale ou de s'inscrire dans un secteur de formation professionnelle au secondaire. Les étudiants d'origine plus modeste choisissent davantage la formation professionnelle que ceux provenant de milieux plus riches.

5.4.16 Cette réalité ne poserait pas de problèmes particuliers si la formation professionnelle de niveau secondaire permettait à tous ceux qui y sont engagés de s'intégrer adéquatement au marché du travail, ce qui n'est pas le cas pour les élèves du "secondaire court", de poursuivre des études de niveau collégial, et même de poursuivre des études jusqu'au secondaire V, pour ceux qui sont classés dans les voies pratiques. La "filière" professionnelle comporte donc des limites inhérentes d'accessibilité à des niveaux supérieurs de scolarisation. Considérant que cette "filière" comprend proportionnellement plus de jeunes provenant de milieux défavorisés et que cette situation est liée au problème de la classification scolaire des élèves, il est important d'accélérer ce processus de décloisonnement.

5.4.17 Depuis quelques années, des améliorations ont été apportées pour faciliter le décloisonnement entre la formation professionnelle secondaire et la formation de niveau collégial, mais il reste encore beaucoup à réaliser pour que la formation professionnelle soit une voie d'accès aux études supérieures tout aussi normale que la formation générale. Par ailleurs, la situation apparaît beaucoup moins claire en ce qui concerne les possibilités de mobilité scolaire pour les élèves du secondaire court et, de manière générale, pour les élèves provenant de milieux défavorisés qui veulent poursuivre leurs études ou se réorienter à l'intérieur du système scolaire.

5.4.18 Le Ministère réalisera donc, en 1979-1980, une étude auprès des élèves de milieux défavorisés concernant leur situation lorsqu'ils sont déjà engagés dans la "filière" professionnelle, en attachant une attention particulière à ceux classés dans les voies pratiques. Ensuite, il mettra en place les mesures nécessaires pour favoriser ce décloisonnement.

La participation des parents

5.4.19 Le Ministère, dans son plan d'action faisant suite au Livre vert, préconise un ensemble de mesures en vue d'améliorer la participation des parents à l'école. Dans cette ligne d'action, le Ministère considère également primordial de susciter la participation des parents de milieux défavorisés à la solution des divers problèmes scolaires, psychologiques et familiaux de l'adolescent, qui se manifestent dans l'école et de promouvoir une association de ces parents aux processus de décision dans l'école. Dans le cas d'une école secondaire, il se pose à cet égard un certain nombre de difficultés qui sont moins évidentes au niveau primaire. Souvent, les parents de milieux défavorisés sont peu enclins à participer aux comités consultatifs des écoles secondaires qui desservent souvent des clientèles assez hétérogènes. Ces comités sont alors souvent composés de parents de milieux mieux nantis, davantage habitués à fonctionner dans un type de structures faisant appel à des habitudes "verbales" et quelque peu bureaucratiques qui ne sont pas celles des milieux défavorisés. D'autre part, l'école secondaire apparaît souvent aux parents défavorisés comme très complexe et hautement spécialisée, d'autant plus que, pour plusieurs, ce niveau d'études dépasse leur propre scolarité et qu'en conséquence, ils ne sont pas en mesure de puiser dans leur propre expérience scolaire des points de référence pouvant les guider dans leur association avec l'école.

5.4.20 Dans cette perspective, la participation des parents provenant de milieux défavorisés pose un problème de démocratie qu'il n'est pas facile de régler par le haut. Il s'agit plutôt de sensibiliser les parents à l'importance de leur participation au processus décisionnel de l'école et à l'importance de leur association à la solution des problèmes

de leur enfant et aux décisions que l'école peut prendre à son sujet. Le Ministère considère que c'est par le biais des services offerts par l'éducation des adultes pour les milieux défavorisés que cette sensibilisation peut le mieux se réaliser. De plus, l'expérience acquise par les parents au préscolaire et au primaire, par les différentes formes de participation qui y sont préconisées, devrait faciliter et encourager leur participation au secondaire.

5.4.21 Le Ministère s'engage donc, outre les engagements plus généraux qu'il a pris dans le plan d'action du Livre vert, à mettre au point, dans le cadre des orientations retenues pour les adultes de milieux défavorisés, un programme de sensibilisation et d'instrumentation des parents d'adolescents, pour assurer une meilleure démocratie scolaire au niveau des écoles secondaires.

Des instruments de perception et des études sur la motivation des élèves

5.4.22 Plusieurs facteurs influencent la carrière scolaire des étudiants de niveau secondaire. Plusieurs études ont été réalisées, particulièrement en milieu urbain, sur les facteurs de motivation des adolescents, et plus spécifiquement ceux provenant de milieux défavorisés. Cependant, on connaît peu de choses sur les jeunes de milieux défavorisés ruraux et les relations qui s'établissent entre les divers facteurs explicatifs de la motivation scolaire. A compter de 1979-1980, au cours des trois prochaines années, le Ministère réalisera des études sur cette question; études dont la nature des résultats permettra de déterminer les axes d'intervention auprès des jeunes de milieux défavorisés fréquentant l'école secondaire.

5.4.23 En 1979-1980, le Ministère rendra disponible et assurera la promotion, au sein des commissions scolaires et des écoles secondaires, des instruments permettant de mieux saisir les différences de perception des étudiants

qui proviennent de divers milieux au sujet de leur vécu scolaire. Ces instruments, qui ont déjà été utilisés dans plusieurs écoles secondaires, peuvent être extrêmement utiles aux administrateurs scolaires, aux enseignants et aux parents, car le diagnostic clair sur les points faibles et les points forts de l'école que perçoivent les divers groupes d'élèves est une base solide sur laquelle on peut s'appuyer pour apporter des correctifs ou même pour définir un projet éducatif qui corresponde aux attentes et aux besoins exprimés par les élèves, particulièrement ceux dont la fréquentation scolaire s'avère fragile.

Les interventions auprès des adultes

Introduction

6.1 Après plus de dix ans d'interventions éducatives auprès des adultes au Québec, on n'en est plus à privilégier exclusivement le développement de mesures universelles qui ne rejoignent, au bout du compte, que les classes moyennes de la population. Ces mesures universelles existent toujours, mais à la suite de recherches, d'expérimentations et du jeu des priorités, il est possible d'infléchir ces mesures dans le sens d'une discrimination positive envers les adultes les plus démunis.

Les services d'accueil pour adultes dans les CSR

6.2 Implantées depuis 1972 sous la forme de services éducatifs d'aide personnelle, les structures d'accueil pour adultes offraient et offrent toujours une gamme de plus en plus variée de services: orientation, "counseling", information, évaluation et dépannage. C'était déjà permettre à la population qui se présentait dans les service d'éducation aux adultes des commissions scolaires régionales, de profiter plus aisément de l'un ou l'autre service de formation mis à leur disposition.

6.2.1 L'expérience des dernières années a quand même fait ressortir les limites de ce type d'accueil trop nettement influencé par l'offre des services existants dans les services d'éducation aux adultes, et trop peu sensible à la nature de la demande et surtout à la situation propre de l'individu qui se présente. Une véritable structure d'accueil doit permettre à la personne de bien discerner son problème propre, d'évaluer les moyens dont elle dispose elle-même pour lui trouver réponse et les ressources que lui offre le milieu social - dont l'école n'est qu'un élément - pour supporter son cheminement personnel. L'adulte est ainsi placé

dès le départ, dans une dynamique éducative où il devient le principal définisseur de sa démarche personnelle. Dans un tel contexte, les offres de services sont influencées par les demandes de services et sont aussi flexibles que possible pour satisfaire la diversité des attentes et des besoins.

6.2.2 La Direction générale de l'Education des Adultes expérimente depuis deux ans, dans cinq commissions scolaires régionales, ce nouveau modèle d'accueil, tant auprès d'individus que de groupes. On peut déjà deviner que ces expérimentations expriment un nouveau dynamisme des ressources éducatives offertes à la population d'un milieu. Dans un tel contexte, les plus démunies y trouvent plus facilement leur compte. Déjà, dans les structures d'accueil actuelles, on évalue à 25% l'atteinte de la clientèle dite marginale, et l'effort ne se fait qu'auprès des individus. Dans l'optique d'une généralisation du nouveau modèle, on peut prétendre que la clientèle atteinte doublera, tant au niveau individuel qu'au niveau des groupes.

L'animation communautaire et le support à l'action communautaire

6.3 Depuis 1972, la Direction générale de l'Education des Adultes permet à un certain nombre de services d'éducation aux adultes des commissions scolaires régionales (quarante-sept (47) en 1978), de mener des projets d'animation communautaire ou de support à l'action communautaire. Par ces projets, il s'agit de fournir à des groupes d'action communautaire ou à des populations non regroupées que des moyens éducatifs plus traditionnels ne rejoignent pas, des milieux ou des éléments de milieux éducatifs davantage aptes à faciliter le traitement des situations sociales problématiques vécues par ces groupes. Ainsi, ces groupes ont alors des occasions d'acquérir, selon une dynamique de l'action collective, des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui facilitent immédiatement cette action collective dont l'aboutissement est la maîtrise des milieux de vie quotidiens.

6.3.1 Les principales activités soutenues par ces projets sont des activités de sensibilisation à la conscience communautaire et à l'action communautaire, de même que des activités de formation à l'action communautaire et par l'action communautaire. Les problèmes traités collent aux préoccupations des groupes et touchent à un très large éventail des problèmes de la vie quotidienne de ces groupes d'adultes. Aucun modèle pédagogique spécifique n'est imposé: on utilise tantôt l'animation de groupe, tantôt un cours de formation sur mesure, tantôt l'action des mass-médias, un colloque, l'assemblée populaire, etc. Toutefois, l'action demeure le moyen privilégié de ce type de formation, et le lieu d'apprentissage idéal est le milieu de vie quotidienne, même si on doit, en certaines occasions, y ajouter des ressources éducatives spécialisées.

6.3.2 Nous ne possédons pas d'études scientifiques sur les clientèles rejointes par ce type d'intervention, mais nous pouvons affirmer que plus de 80% des services d'éducation aux adultes des commissions scolaires régionales travaillent quasi exclusivement, sinon entièrement, en milieux défavorisés.

6.3.3 La Direction générale de l'Education aux Adultes compte étendre à l'ensemble des commissions scolaires régionales les possibilités de mener de telles interventions auprès de la population adulte.

L'éducation populaire dans les CSR

6.4 Les priorités de ce programme ne sont pas explicitement orientées en fonction des milieux défavorisés. Il revient à chaque commissions scolaires régionales d'établir ses priorités dans ce sens. On peut toutefois affirmer que la majorité des commissions scolaires régionales se préoccupent de rejoindre ces milieux et de leur offrir des services plus adéquats.

6.4.1 La Direction générale de l'Education aux Adultes compte faire une étude plus systématique des clientèles rejointes par ce programme et développer une politique où apparaîtra la préoccupation d'ouvrir plus largement ces offres de services, particulières aux marginaux et aux exclus du système actuel.

Les organismes volontaires d'éducation populaire

6.5 Les instances éducatives les plus nombreuses et les plus importantes qui oeuvrent en éducation des adultes - à part les services rattachés aux institutions scolaires - sont, sans aucun doute, les organismes volontaires d'éducation populaire, généralement appelés les OVEP. Un certain nombre d'entre eux regroupent, sous une forme ou sous une autre, des adultes plus ou moins défavorisés qu'une politique d'interventions éducatives doit tenter de rejoindre. Aussi bien, ces OVEP doivent-ils constituer des ressources supplémentaires à exploiter. Et ce, pour plusieurs raisons:

- ils regroupent leurs membres selon des "affinités naturelles" ou "professionnelles";
- ils identifient plus facilement que d'autres les besoins de formation à combler;
- ils empruntent assez spontanément des approches et des méthodes adaptées à leurs "pairs";
- ils ne sont pas empêtrés dans les normes administratives et bureaucratiques des institutions traditionnelles;
- ils sont dans l'obligation de démontrer constamment à leurs membres que la formation qu'ils dispensent est "utile" et "pratique";

- ils regroupent, à un titre ou à un autre, selon diverses formes, à peu près tous les citoyens-adultes du Québec, y compris plusieurs catégories d'adultes défavorisés.

6.5.1 La prolifération même de ces organismes est une preuve qu'ils répondent à une multitude de situations sociales. Loin d'être négatif, ce caractère particulier des organismes volontaires est une espèce de garantie de leur représentativité des besoins réels d'éducation des citoyens-adultes du Québec.

Aucune politique d'interventions éducatives auprès des adultes des milieux défavorisés n'a de chance de réussir si elle ne s'appuie pas sur ces organismes.

6.5.2 Une distribution de ces organismes selon leur origine sur la carte des secteurs défavorisés, publiée par le ministère de l'Education en 1976, nous indique que 45% des organismes subventionnés oeuvraient dans des secteurs défavorisés ou très défavorisés. Cette carte de référence demeure un outil assez général puisque certains secteurs sont identifiés comme étant globalement peu défavorisés, alors qu'il s'y trouve des sous-secteurs très défavorisés. De plus, plusieurs organismes nationaux, tout en n'étant pas dans des milieux particulièrement défavorisés, exercent leur action éducative auprès des gens vivant en milieux défavorisés, si l'on se fie à la nature des projets qu'ils réalisent.

6.5.3 Compte tenu du fait que les ressources financières mises à la disposition de ce programme sont limitées, les subventions sont et demeureront distribuées en priorité pour les activités éducatives menées auprès de participants d'organismes de milieux défavorisés et visant le développement socio-économique de ces milieux.

6.5.4 C'est aussi par le biais de ce programme que pourront s'organiser les groupes de parents désireux de supporter les interventions en matière scolaire, certains groupes ethniques ou marginaux pour des fins d'alphabétisation.

L'alphabétisation

6.6 La politique de l'alphabétisation s'inscrit entièrement dans les orientation du ministère de l'Education en matière de formation du citoyen ainsi que dans la priorité donnée aux interventions éducatives en milieux défavorisés. S'il n'y a pas lieu de définir une nouvelle politique spécifique de l'alphabétisation, il est devenu nécessaire de donner à ce secteur d'intervention une meilleure coordination, une cohérence minimale, un support accru et un développement planifié. Nous parlerons donc d'un plan de développement de l'alphabétisation qui implique plusieurs partenaires: les analphabètes dans différents milieux, les commissions scolaires, les organismes volontaires et la Direction générale de l'Education aux Adultes. Ce plan de développement s'organise en deux temps: le court terme, qui implique des mesures immédiates, et le moyen terme (3 ans), qu'il faudra prévoir et préparer durant une année moratoire.

6.6.1 La Direction générale de l'Education des Adultes et ses partenaires devraient déclarer une année moratoire de l'alphabétisation. On n'en est plus au stade de l'improvisation, on est encore loin cependant d'avoir réalisé l'égalité des chances en matière d'éducation des adultes. L'alphabétisation s'est développée depuis dix ans aux Québec, mais très inégalement, si bien que, dans certains, cas on peut constater un sous-développement cumulatif. L'année moratoire de l'alphabétisation vise les objectifs suivants: sensibiliser la population du Québec à l'existence et aux conditions de l'analphabétisme; mobiliser les organismes intervenants, ou pouvant intervenir en alphabétisation; susciter de nouvelles interventions, particulièrement dans les régions sous-développées et auprès des populations les plus démunies; développer, à la Direction générale de l'Education aux adultes, les moyens adéquats de planification et de support aux organismes; enfin, préparer un

plan de développement à moyen terme des activités d'alphabétisation.

6.6.2 Jusqu'à maintenant, les activités d'alphabétisation ont été menées presque exclusivement par les commissions scolaires. En conséquence, l'alphabétisation a surtout été synonyme de rattrapage scolaire ou de formation de base. Elle s'est adressée en fait à la clientèle élective de l'école: les volontaires à la scolarisation de deuxième ou dernière chance. Les activités d'alphabétisation seront à stimuler dans les commissions scolaires régionales qui ne s'y sont pas impliquées jusqu'alors, et à supporter plus efficacement dans celles qui en ont fait un secteur permanent et même prioritaire d'intervention. Mais, le deuxième axe à privilégier sera le réseau potentiel des organismes volontaires qui oeuvrent, ou bien auprès de populations analphabètes bien circonscrites (détenus, handicapés, immigrants, autochtones), ou bien dans les milieux sous-prolétarisés étrangers au périmètre d'attraction de l'école. Conséquemment, l'alphabétisation de ces populations marginalisées ne sera pas uniformément réductible à la scolarisation. Il faudra parler d'"alphabétisation fonctionnelle" dans le cas des déficients, par exemple, et d'"alphabétisation populaire" dans le cas des assistés sociaux ou exclus de tous bords(1). Le lien commun de toutes ces activités reste l'apprentissage de l'écrit, d'où la justification du générique "alphabétisation". Mais, les contenus, les moyens, les objectifs et les styles peuvent considérablement varier.

---

1. Si les objectifs de "conscientisation" demeurent essentiels dans ces dénominations évacuer le terme peut être profitable tant il a été glavaudé idéologiquement et pratiquement au cours des dernières années au Québec.

6.6.3 La compréhension de l'analphabétisme et les conceptions de l'alphabétisation ont été fort réductrices, voire exclusives au profit de l'école. Les activités d'alphabétisation ont été le plus souvent menées en fractionnement. Il est devenu nécessaire de relier expériences localisées et pratiques fractionnelles, de donner un minimum d'unité au dossier alphabétisation par la création, à la Direction générale de l'Education aux Adultes, d'une fonction de coordination de la planification et du développement de l'alphabétisation: une tête responsable de tout le dossier, une vision globale dans le temps et dans l'espace, une personne identifiable, lieu de convergence des communications.

6.6.4 La fonction de coordination restera inopérante s'il n'existe pas un minimum de concertation et de coopération entre tous les services qui sont et seront impliqués dans les opérations de gestion, de production, de recherche, d'aide et de support au développement. Puisqu'elle sera limitée en pouvoir décisionnel, il faudra créer un organe interne de concertation interservices qui aura des pouvoirs de décision.

6.6.5 Les opérations de développement, dès l'année moratoire, supposent aussi la réunion périodique de divers partenaires représentant les organismes d'éducation. Celle-ci sera rendue possible par la création d'une table consultative de l'alphabétisation où devraient siéger, outre des représentants de la Direction générale de l'Education aux Adultes, des commissions scolaires régionales, des organismes volontaires et des organismes spécialisés (institutions pour handicapés, par exemple), des "experts" reconnus pour leur compétence et leur engagement dans le domaine de l'éducation des adultes ou permanente.

6.6.6 Pour la durée de l'année moratoire, un budget supplémentaire de support au développement devrait être accordé pour subventionner, d'une part, les organismes hors réseau scolaire qu'il faudra encourager et supporter dans l'expérimentation, d'autre part, les commissions scolaires qui présenteront des projets de

développement ou d'expérimentation en alphabétisation. Budget à fonctions d'initiation et de support, distribution sélective suivant les priorités retenues et engagement au renouvellement des subventions. Ce dernier aspect est essentiel. Pour cette première année moratoire, il ne saurait être question de réviser entièrement le financement des activités d'alphabétisation à l'intérieur de l'"enveloppe globale" des commissions scolaires. Cependant, dans la logique de ce moratoire, qui vise à expérimenter un plan de développement à moyen terme, il serait funeste de n'engager que du court terme en aliénant les organismes de la prévision à moyen terme.

La formation professionnelle

6.7 Le Québec ne possède pas encore tous les leviers pour intervenir selon ses propres priorités dans ce large secteur de l'éducation des adultes. Si les orientations du programme conjoint Canada-Québec de formation de la main-d'oeuvre ont favorisé un temps la formation des adultes peu ou pas scolarisés, peu ou pas qualifiés, les nouvelles orientations abandonnent pratiquement ces populations en retenant comme critère "les formations en regard des emplois disponibles".

La Direction générale de l'Education aux Adultes, en collaboration avec Ministère du travail et de la main-d'oeuvre, travaille sérieusement sur un programme québécois de formation professionnelle de la main-d'oeuvre caractérisé par des services plus près des besoins des travailleurs et lié au développement des différents secteurs économiques du Québec. Des formules substitutives de formation interreliées (apprentissage, en institution, en industrie, expériences pratiques, etc.) de même que la priorité donnée à la qualification professionnelle, ouvriront de nouveau les portes de ce programme aux populations les plus démunies face aux changements industriels et technologiques de notre société.

Les ressources humaines

6.8 D'emblée, les expériences menées en éducation des adultes ont fait sauter les catégories traditionnellement admises: enseignants/enseignés, éducateurs/éduqués.

6.8.1 Par nécessité, l'éducation des adultes doit faire spontanément appel à tous ceux qui peuvent aider la cause de l'éducation, nonobstant la présence ou l'absence de sanctions officielles des savoirs que possèdent les personnes mobilisées.

6.8.2 Théoriciens et praticiens, animateurs et professeurs, psychologues et orienteurs, agents d'information et conseillers en matière économique, sociale et culturelle, artisans et hommes de métiers, gestionnaires et administrateurs, professionnels et non-professionnels ... tous ceux qui ont acquis et expérimenté l'une ou l'autre forme de savoir, ont un rôle à jouer en éducation des adultes.

6.8.3 Cela ne signifie pas que les "enseignants" sont devenus inutiles, mais cela signifie qu'ils doivent se percevoir de plus en plus comme partenaires des autres ressources humaines avec lesquelles ils sont appelés à oeuvrer dans une nécessaire complémentarité.

6.8.4 Le ministère de l'Education, dans ses politiques d'interventions éducatives auprès des adultes défavorisés, tiendra compte de cette évolution et ne comptera pas uniquement sur les ressources humaines classiques.

Les ressources technologiques

6.9 Sans entrer ici dans des considérations très élaborées, il convient de dire un mot des "média", ne serait-ce que pour indiquer qu'ils constituent un des éléments de la problématique de l'éducation des adultes.

6.9.1 Les progrès considérables effectués dans les procédés de télé-communication - en direct ou en différé, en circuit ouvert ou en circuit fermé, sur commande individuelle non - ont donné naissance à de nombreux médias "technologiques" qui ont modifié substantiellement les relations traditionnelles entre "éducateurs" et "éduqués". Ce qui a donné lieu d'ailleurs à de spectaculaires "innovations" et à des visions futuristes, plus ou moins utopiques, de l'éducation des masses.

6.9.2 Puis, les expériences d'ailleurs et d'ici: TEVEC, la TELE-UNIVERSITE, MULTI-MEDIA ... ont démontré la nécessaire complémentarité et l'obligatoire combinaison des deux types de médias - pédagogiques et technologiques - notamment pour les adultes des milieux défavorisés.

6.9.3 Il demeure néanmoins qu'en éducation des adultes, il faut désormais recouvrir sélectivement aux moyens mis à notre disposition par les divers types de télé-comminication, notamment les mass-médias. Les raisons qui le justifient sont nombreuses:

- La diffusion par les moyens de communication de masse, au Québec, où pratiquement tout le monde a un appareil de réception, permet de rejoindre une multitude de gens via des médias qui leur sont déjà familiers. En demeurant à la maison, les adultes peuvent utiliser leur milieu à titre de support ou comme source directe d'aide pour tel ou tel apprentissage.

- De plus, la diffusion en circuit ouvert a des retombées importantes sur l'ensemble du milieu, même chez ceux qui ne suivent pas les programmes et les activités qui les accompagnent de façon régulière. C'est là une façon non négligeable pour faire de l'éducation un vaste mouvement populaire. La diffusion en circuit ouvert contribue à créer, dans l'ensemble de la société, une sorte de

climat général plus motivant. L'éducation est ainsi sur la place publique, comme le hockey et le baseball.

- Il y a enfin une sorte de devoir, pour le monde de l'éducation, à prendre possession, partiellement en tout cas, de ces entreprises de communications sociales, et à les utiliser à des fins d'éducation.

6.9.4 Cela dit, de graves questions se posent sur le quoi, le comment, le quand ... des interventions éducatives par les médias technologiques et sur le juste équilibre à maintenir entre médias pédagogiques et médias technologiques. Cela ne doit pas cependant nous inciter à négliger les médias technologiques dont l'influence dépasse l'imagination. De nouvelles expériences, plus ad hoc pour des problèmes particuliers, seront reprises.

L'instrumentation pédagogique

6.10 On conçoit aisément que l'instrumentation pédagogique est d'abord subordonnée aux genres d'activités éducatives entreprises et poursuivies par, avec et pour les adultes.

Dès que les activités éducatives prennent un certain caractère formel (dans des formats "standard" ou "fonctionnels") se pose le problème des outils servant d'une façon immédiate aux apprentissages. La formation des adultes commande, par exemple, l'utilisation de documents pertinents qui doivent, d'une part, correspondre à certaines exigences de la psychologie des adultes ainsi qu'à la pédagogie de l'individualisation et, d'autre part, à des normes qui évoluent avec les progrès même de la technologie.

6.10.1 L'instrumentation pédagogique traditionnelle, encore nécessaire ou utile, a besoin d'être adaptée à la conjoncture, c'est-à-dire, aux "nouvelles moeurs" que la culture de masse a promues et généralisées. L'expériences de "cours par correspondance", par exemple, permet

de mieux saisir ce qu'on tente de signifier ici. Le découpage des objectifs à atteindre et des cheminements temporels pour y parvenir (démarche nécessaire en éducation) se concrétisait auparavant dans des fascicules successifs (théorie/pratique) dont l'ensemble constituait l'outil spécifique à un cours. La cassette, le vidéo-cassette, le disque, la bande sonore, etc., ajoutés à ces outils, constituent aujourd'hui des innovations qui, non seulement supportent davantage le processus éducatif, mais encore "modernisent", en quelque sorte, les "cours par correspondance" et leur confèrent une sorte de "connaturalité" avec l'époque technologique avec laquelle les adultes, même défavorisés, sont familiers.

Programme d'évaluation et plan de développement des interventions

7.1 La politique d'interventions éducatives en milieux défavorisés présente un ensemble de mesures qui font appel au dynamisme et à la volonté de tous les agents éducatifs: enseignants, animateurs, parents, spécialistes, chercheurs ou administrateurs au niveau de l'école, de la commission scolaire et du ministère de l'Education. De plus, ces mesures doivent atteindre tant les enfants en bas âge, les enfants du primaire, les adolescents du secondaire que les adultes de milieux défavorisés.

7.1.1 Devant une telle diversité, il devient essentiel d'évaluer les diverses interventions et d'en planifier soigneusement le développement afin d'opérer les ajustements qui, forcément, deviendront nécessaires au fur et à mesure qu'évoluera la situation éducative des clientèles visées.

Évaluation des interventions

Introduction

7.2. Toute politique importante exige qu'on y intègre, dès son élaboration, un programme d'évaluation visant à mesurer l'atteinte des objectifs et à évaluer l'impact des stratégies qui y sont préconisées.

7.2.1 La politique d'interventions éducatives en milieux défavorisés ne saurait échapper à cette exigence. Nous serions même enclins à affirmer qu'elle a besoin, plus que d'autres politiques, d'un tel programme d'évaluation.

7.2.2 L'ampleur des actions préconisées, leur coût élevé, les nombreuses recherches qui ont cours continuellement sur les problèmes de pauvreté et d'inégalité, les hésitations, les allers et retours continuels dans ce domaine, les conséquences sociales et politiques des choix qui sont faits, sont autant de raisons qui justifient un programme d'évaluation intégré à la présente politique.

7.2.3 Qu'il s'agisse de vastes programmes comme ceux auxquels s'adonnent les Etats-Unis(1), de programmes plus modestes comme l'Opération renouveau de la CECM(2), d'interventions plus ponctuelles comme l'Opération Passe-partout du MEQ(3), la complexité de la situation qu'on vise à améliorer exige une expérimentation soignée et une évaluation rigoureuse des retombées des actions entreprises.

7.2.4 Il sera important de mesurer d'abord certaines variables-clés de cette situation éducative, telles le rendement scolaire des élèves, le développement d'habiletés, le taux d'abandon et d'absentéisme, etc. Par la suite, on suivra l'évolution de ces variables dans le temps; ainsi, pour reprendre les exemples déjà donnés, il faudra observer si les interventions éducatives conduisent à une amélioration du rendement scolaire et du développement d'habiletés et à une diminution sensible des taux d'abandon et d'absentéisme. On pourra ainsi, au cours des cinq années de la mise en oeuvre de cette politique, évaluer son impact réel sur la situation éducative des milieux défavorisés.

---

(1) VanDromme, Léon, Le projet Follow Through, une synthèse, décembre 1977.

(2) CECM, Rapport d'étape sur les activités de l'Opération renouveau à la CECM, décembre 1977.

(3) Ministère de l'Education, Le programme d'évaluation de Passe-partout, informations générales, document de travail, septembre 1978.
Ministère de l'Education, Le programme d'évaluation de Passe-partout, planification générale, Normand Gagné, août 1978.
Ministère de l'Education, Le programme d'évaluation de Passe-partout, plan d'évaluation formative et de l'évaluation sommative de l'animation, document de travail, Guy Legault, août 1978.

7.2.5 De plus, il est essentiel que chaque programme d'intervention intègre les éléments nécessaires pour que les responsables de leur mise en oeuvre puissent faire une évaluation correcte et précise de leur efficacité, afin d'apporter, au moment opportun, les correctifs nécessaires. Ces évaluations seront spécifiques à chaque programme; elles pourront porter, selon les cas, par exemple, sur le taux de participation au programme d'intervention, sur des modifications apportées dans les pratiques pédagogiques des maîtres (programme de perfectionnement du personnel scolaire), sur les changements dans les attitudes des parents (programme d'animation de Passe-partout), etc.

7.2.6 Voici quelques-unes des caractéristiques de l'évaluation.

. Continue

L'évaluation sera intégrée à un ensemble de programmes d'expérimentation-action; elle sera continue, permettant de suivre l'évolution de la situation éducative des différentes clientèles à qui la politique est destinée et mesurant l'efficacité de l'implantation des différents programmes.

. Décentralisée

Cette évaluation se veut décentralisée; elle se fera principalement par et pour les responsables locaux, lesquels auront à prendre des décisions quant à l'application des différentes interventions; dans ce but, le Ministère leur fournira des instruments d'évaluation et les aidera à en tirer tout le profit possible.

. Quantitative et qualitative

La mise en oeuvre de ce programme d'évaluation prévoiera sûrement la cueillette de données quantitatives. Il ne saurait cependant prétendre cerner les réalités

complexes de l'intervention éducative en milieux défavorisés par de simples méthodes statistiques. Il appliquera donc des méthodes d'évaluation plus qualitatives et plus ouvertes, par exemple, l'observation participante, l'entrevue, etc.

. Sélective

Dans le cadre d'une politique aussi vaste, on ne cherchera pas à tout évaluer; une évaluation sélective est toute indiquée puisqu'elle permet de concentrer ce travail sur les priorités.

Trois formes d'évaluation

7.2.7 Le plan d'évaluation se traduit par trois formes d'évaluation

A. Evaluation de l'atteinte des objectifs généraux

7.2.8 Le programme d'évaluation doit mesurer l'évolution de la situation éducative des groupes visés par la politique; ceci permettra de connaître dans quelle mesure les objectifs poursuivis pour chacun des groupes sont atteints. C'est ainsi qu'on mesurera, chez les enfants de 4 et 5 ans de milieux défavorisés, certains aspects du développement intellectuel ou affectif qu'ils ont atteints; chez les enfants du primaire, on cherchera plutôt à savoir dans quelle mesure ils atteignent les objectifs d'apprentissage définis pour les six années du cours primaire.

7.2.9 Cette évaluation sera principalement utile au Ministère, lui fournissant des mesures objectives de l'évolution du développement des élèves de milieux défavorisés; elle lui permettra notamment d'adapter ses programmes éducatifs et de modifier, au besoin, certains éléments de sa politique.

B. Evaluation de l'impact des programmes

7.2.10 Cette évaluation est en rapport direct avec la précédente; elle permettra de voir dans quelle mesure les différents programmes d'intervention préconisés font évoluer la situation éducative de chacun des groupes visés. Par exemple, le programme Passe-partout contribue-t-il vraiment au développement (intellectuel, psychomoteur, socio-affectif et moral) de l'enfant de 4 ans? Le programme de perfectionnement du personnel scolaire contribue-t-il au développement des apprentissages scolaires des enfants du primaire?

7.2.11 Cette évaluation servira principalement au Ministère; elle lui permettra d'ajuster ses priorités eu égard aux différents programmes d'interventions, de réaliser des modifications de programmes si les résultats ne sont pas ceux souhaités. Les administrateurs locaux pourront aussi orienter leurs actions et faire des choix à partir des résultats de telles analyses.

7.2.12 Il est important de souligner que ces deux premières formes d'évaluation procèdent de la même cueillette de données et de la même instrumentation. Seul le mode de traitement des données sera différent; dans le premier cas (évaluation de l'atteinte de l'objectif), toutes les données recueillies seront traitées pour chacun des groupes; dans le second cas (évaluation d'impact), on ne traitera que les données pertinentes à un programme d'intervention ou à un autre et on procédera à des comparaisons. Ainsi, on pourra mesurer si l'impact du programme maternelle-classe sur le développement intellectuel de l'enfant de 4 ans est plus important ou plus faible que celui de la maternelle-maison.

C. Evaluation de l'efficacité des programmes

7.2.13 Il s'agit ici d'une évaluation qui n'est pas directement liée à l'évolution éducative des groupes concernés comme les deux précédentes; elle vise plutôt à mesurer si les objectifs intermédiaires poursuivis par un programme sont atteints. Ainsi, pour continuer dans la lignée des exemples précédents, l'évaluation de l'efficacité permettra de mesurer si le programme d'animation des parents visés par Passe-partout a vraiment l'effet prévu sur les attitudes des parents (face à l'apprentissage,etc.); dans le cadre du perfectionnement du personnel scolaire au primaire, on mesurera, par exemple, si les enseignants modifient leurs attitudes et leur pédagogie à l'égard des enfants de milieux défavorisés.

7.2.14 Cette évaluation sera directement utile aux administrateurs et responsables locaux de projets; elle leur permettra de juger l'efficacité de leur action dans le cadre de chacun des programmes et d'apporter les corrections utiles en cours de route. Elle servira indirectement au Ministère en lui donnant des informations sur l'impact des divers programmes; ces analyses permettront au Ministère de corriger les lacunes existantes ou de recommander l'abandon de ces programmes.

7.2.15 Pour la mesure de l'efficacité des différents programmes d'intervention, le Ministère mettra sur pied une instrumentation "ad hoc" en rapport avec le caractère particulier de chacun de ces programmes; par exemple, mesures de cotes d'écoute de l'émission Passe-partout, degré de participation des parents aux rencontres d'animation,etc.

Une banque d'informations

7.2.16 Nous avons souligné à maintes reprises la difficulté d'avoir une vision pénétrante de la situation de vie et des problèmes d'ordre éducatif des populations défavorisés. Cette perception est pourtant bien nécessaire pour ajuster toujours davantage les services éducatifs aux besoins des divers groupes défavorisés. C'est pourquoi nous privilégions la constitution progressive d'une banque d'informations qui permettra au Ministère de recueillir et d'emmagasiner des données objectives et standardisées sur les populations-cibles de la politique afin de suivre de façon continue et systématique l'évolution de leur situation éducative. Ceci permettra à la fois de connaître l'impact réel des différents programmes et le degré d'atteinte des objectifs généraux pour chacun des groupes concernés. Cette banque devra permettre de tenir à jour les informations concernant les secteurs défavorisés au Québec. Elle permettra aussi de définir des indicateurs de mesure de la situation éducative de ces populations. Sa structure sera assez flexible pour inclure différents types d'information: par exemple, des données individuelles et de groupes sur le rendement, le taux de réussite, le taux d'abandon scolaire, l'origine socio-économique, etc.

7.2.17 Cette banque se constituera progressivement à même les données recueillies pour mesurer l'évolution éducative des divers groupes concernés et l'impact des différents programmes d'intervention. Aussi, le Ministère devra-t-il prévoir l'instrumentation appropriée pour la cueillette de ces données; l'application de tests(1), l'utilisation de grilles d'observation ou de questionnaires,

---

(1) Nous sommes conscients des difficultés que pose l'application d'une instrumentation adéquate en ce qui concerne, en particulier, les très jeunes enfants.

la compilation de taux d'abandon scolaire, de taux de passage, etc. Les mesures ainsi définies s'appliqueront à l'ensemble d'une clientèle touchée par la politique. Ceci permettra des comparaisons s'appliquant à des groupes participant à différents programmes d'intervention offerts à une même clientèle.

Déroulement des opérations et responsabilités

7.2.18 Voici, très brièvement, comment pourraient se répartir les responsabilités dans l'organisation et la mise en oeuvre du programme d'évaluation proposé dans le cadre de cette politique.

. L'instrumentation

7.2.19 Le Ministère a la responsabilité d'établir un plan des évaluations et de définir les outils pertinents à ces évaluations. Ces outils seront administrés par les responsables locaux (jardinières, responsables de projets, enseignants) dans les lieux spécifiques d'intervention. Les principaux intervenants des différents programmes devront participer à cette évaluation. La commission scolaire apportera son support aux responsables locaux pour l'administration des outils.

. L'analyse des données

7.2.20 Un premier traitement des données brutes pourra être fait par les responsables locaux qui pourraient utiliser directement les résultats, soit pour voir dans quelle mesure le groupe analysé atteint l'objectif général défini pour lui dans la politique, soit pour juger de l'efficacité des stratégies mises en oeuvre.

. Compilation des résultats

7.2.21 Les résultats concernant l'atteinte de l'objectif général seront compilés et un rapport-synthèse de ces données sera remis par les responsables à la commission scolaire et au Ministère; ce dernier en fera des compilations générales et constituera une banque d'informations; il fournira par la suite un rapport général d'analyse aux commissions scolaires et aux responsables locaux. A partir de la banque d'informations, le Ministère fera des analyses spécifiques touchant l'impact des différents programmes d'intervention. Ces analyses d'impact seront utilisées par le Ministère pour poser un diagnostic d'ensemble et orienter ses décisions quant au maintien, au renforcement ou à la diminution de différents programmes d'intervention; elles seront mises à la disposition des commissions scolaires et des responsables locaux pour éclairer leurs choix.

7.2.22 Par ailleurs, les résultats touchant les analyses d'efficacité seront principalement utilisés par les responsables locaux pour juger de l'efficacité de leur action et, au besoin, y apporter les améliorations jugées utiles. Ces résultats pourront, sur demande seulement, être remis à la commission scolaire ou au Ministère pour permettre de pousser plus loin l'analyse relative à certains programmes d'intervention.

Engagements du Ministère et développement des évaluations

7.2.23 Un plan détaillé du développement des évaluations dans le cadre de la politique des milieux défavorisés doit s'appuyer sur le plan d'action préconisé pour chacune des clientèles; ainsi, toute évaluation est

tributaire de l'action à évaluer. De plus, si l'évaluation est consécutive au plan d'action, elle viendra aussi nourrir le plan d'action, le modifier, l'améliorer au besoin. Les deux plans sont donc étroitement liés, l'action venant susciter l'évaluation et l'évaluation venant corriger l'action par la suite.

7.2.24 Nous donnons ici les principaux engagements du Ministère relativement à la mise en oeuvre du plan d'évaluation prévu pour cinq ans, tout en sachant que ceci ne constitue pas un plan statique et définitif, mais qu'il permettra de suivre et nourrir un plan d'action au fur et à mesure de sa réalisation. Ces engagements s'appliquent à l'évaluation de l'ensemble des clientèles visées par la présente politique. Pour avoir un scénario précis pour chaque groupe, le lecteur pourra se référer au plan de développement:

- Elaborer un plan détaillé d'évaluation à présenter aux responsables dans le système d'éducation au cours de l'automne 1979.

- Construire et mettre à la disposition des responsables locaux les outils nécessaires pour évaluer:

  . dans quelle mesure les différents groupes visés atteignent vraiment les objectifs définis pour eux dans la politique;

  . dans quelle mesure les différents programmes d'intervention mis en oeuvre sont vraiment efficaces.

- Assurer, au besoin, le traitement des données et diffuser les résultats dans le milieu; construire progressivement une banque d'information sur la situation éducative des clientèles de milieux défavorisés; effectuer des analyses plus poussées sur l'efficacité de certains programmes d'intervention.

Grandes lignes du plan de développement

7.3 La planification des interventions éducatives en milieux défavorisés doit favoriser une intégration des efforts consentis pour améliorer le système éducatif de ces milieux. En outre, elle s'inscrit dans le cadre d'un certain nombre d'orientations qui découlent tout naturellement des chapitres qui précèdent.

Orientations du plan

7.3.1 Les interventions éducatives doivent se dérouler en priorité dans les milieux les plus défavorisés; c'est donc là où les problèmes sont les plus graves et les difficultés d'intervention les plus grandes qu'il faut d'abord agir. Ce choix est très important car il va à l'encontre d'une attitude qui consisterait à régler d'abord les situations moins complexes et reporter à plus tard la lutte aux difficultés majeures; la bonne conscience qui, résultant du règlement de difficultés mineures, ralentit souvent l'ardeur à poursuivre les efforts pour solutionner les problèmes d'envergure plus considérable.

7.3.2 Cette orientation implique que le Ministère accordera des ressources, d'abord pour des interventions dans les secteurs(1) très défavorisés et, par la suite, pour des interventions dans les secteurs moyennement et peu défavorisés. Cette volonté d'intensifier particulièrement les interventions dans les secteurs les plus défavorisés devra prendre en considération le fait que les milieux peuvent atteindre un degré de saturation en ce qui a trait à leur capacité de mettre en application un ensemble important d'interventions.

---

(1) Pour l'identification des secteurs défavorisés au Québec, à l'exclusion de l'Île de Montréal, se référer au document "Les secteurs défavorisés du Québec". Dans cette étude, 53 secteurs sont identifiés comme "très" défavorisés, 51 comme "moyennement" défavorisés et 60 comme "légèrement" défavorisés, soit 164 secteurs défavorisés sur un total de 589 (28,5% des secteurs).

7.3.3 Il est également important de remarquer que la carte des secteurs défavorisés, tout en demeurant un instrument privilégié d'allocation des ressources pour le Ministère, n'en constitue pas la base exclusive. D'autres études pourraient sans doute servir à circonscrire davantage le phénomène de la pauvreté dans ces secteurs et à tenir compte de leur évolution socio-économique depuis 1971.

7.3.4 Une deuxième orientation de base, qui doit guider la planification et le déroulement des interventions, touche la prise en charge par les organismes locaux d'importantes responsabilités (choix des interventions, contrôle de leur développement, évaluation de leur efficacité). Cette prise en charge locale est essentielle car la qualité et la pertinence des services éducatifs offerts en milieux défavorisés reposent en grande partie sur une perception raffinée des besoins, des problèmes, des potentialités et du dynamisme de chaque communauté locale. Dans un tel contexte, le ministère de l'Education doit favoriser une prise en charge éclairée au niveau local et éviter de s'y substituer. Il exercera les fonctions générales suivantes:

- poursuivre, de façon continue, ses analyses de la situation éducative en milieux défavorisés afin d'articuler de mieux en mieux les orientations qu'il préconise et les interventions conséquentes;
- allouer les ressources financières aux organismes locaux et s'assurer qu'elles sont utilisées en conformité avec les orientations retenues;
- réaliser des évaluations d'ensemble permettant de juger de l'atteinte des objectifs généraux de la politique et de l'impact de diverses interventions;

. fournir le soutien nécessaire à la réalisation des interventions par l'élaboration et la mise en circulation de guides et de documents pertinents, par l'allocation de ressources et par la diffusion de résultats d'évaluation;

. développer des rapports systématiques avec les autres instances gouvernementales afin de favoriser l'unification des efforts dans la lutte à la pauvreté.

7.3.5 Une troisième orientation de base de la politique touche le style des interventions préconisées; elles sont du type "expérimentation-action" et doivent conduire à des évaluations, tant de la part des organismes locaux que du Ministère; les interventions devront dès lors se raffermir et s'ajuster en cours d'application en fonction des besoins des clientèles.

7.3.6 Cette orientation de la politique conduit également à la détermination d'une période intensive d'action auprès des clientèles des milieux défavorisés. Cela ne signifie pas que les interventions seront interrompues par la suite, mais plutôt qu'il sera nécessaire de réévaluer le sens de l'ensemble des interventions à la fin de cette période d'efforts importants de redressement du système et de juger des résultats généraux obtenus. Cette période a été fixée à 5 ans à compter de l'année 1979-1980.

7.3.7 De ces orientations, on peut dégager un esprit d'ouverture et une attitude réceptive à l'endroit des dynamismes locaux, des volontés du milieu et de la diversité dans la mise en application des interventions préconisées dans la politique.

Populations-cibles

7.3.8 Les populations-cibles sont identifiées à partir de différentes estimations faites, soit à partir de la population vivant dans des secteurs défavorisés, soit à partir de la clientèle des écoles situées dans ces secteurs. Il s'agit donc d'une approximation des populations dites défavorisées.

7.3.9 . D'ici trois ans, les interventions devraient être accessibles, annuellement, à environ 25 000 enfants de quatre ans vivant dans des secteurs défavorisés du Québec.

7.3.10 . Les interventions au primaire atteignent en 1977-1978, 168 787(1) élèves, dont 33 500 fréquentent des écoles de l'Ile de Montréal et 135 287 des écoles ailleurs au Québec.

7.3.11 . 39 735 élèves(2) du primaire fréquentent des écoles situées en milieux très défavorisés; 42 729 des écoles localisées dans des secteurs moyennement défavorisés et 42 435, des écoles de milieux peu défavorisés.

7.3.12 . Il y a 331 écoles physiques(3) de niveau primaire (180 écoles institutionnelles) dans les secteurs très défavorisés; 291 (171) dans les secteurs moyennement défavorisés et 270 (163) dans les secteurs peu défavorisés.

---

(1) Ce nombre comprend les enfants inscrits à la maternelle-5 ans et au secteur de l'enfance inadaptée. Il provient de la clientèle fréquentant des écoles situées en milieux défavorisés, tels qu'identifiés dans "Les secteurs défavorisés du Québec".

(2) La clientèle de l'Ile de Montréal n'est pas comprise et ce, pour toutes les données statistiques qui suivent.

(3) Année 1977-1978.

7.3.13 . 4 202 maîtres(1) enseignent dans des écoles primaire de milieux très défavorisés, 3 475 dans celles de milieux moyennement défavorisés et 4 817 dans des écoles situées en milieux peu défavorisés.

7.3.14 . Au secondaire, on estime le nombre d'écoles physiques, situées dans des secteurs défavorisés, à 171 et la clientèle qui les fréquentent à 88 748 élèves. Il est difficile d'évaluer de façon plus précise les élèves provenant de milieux défavorisés à cause du territoire plus vaste que couvre une école secondaire et d'une plus grande hétérogénéité de la clientèle. A part certains cas particuliers, on ne peut déduire le pourcentage de jeunes de milieux défavorisés fréquentant ces écoles; il faudrait pour cela connaître l'origine sociogéographique de l'étudiant.

7.3.15 . On peut donner un ordre de grandeur du nombre des parents à rejoindre à partir du nombre d'enfants au préscolaire et au primaire: ce nombre s'établit à environ 195 000 pour tous les secteurs défavorisés(2).

7.3.16 . Si on peut obtenir une idée quant aux parents à rejoindre, ceci est impossible lorsqu'il s'agit d'estimer la population-cible des interventions destinées aux adultes. En effet, celle-ci comprend non seulement les parents, mais également les jeunes adultes, les personnes plus âgées, les couples sans enfants, les célibataires. Enfin, un ensemble de personnes qu'on ne peut repérer par le système scolaire régulier et que seules des données du recensement du Canada, datant de 1976, pourraient nous fournir.

---

(1) Année 1976-1976.

(2) Il s'agit d'une approximation très générale puisqu'il faudrait tenir compte des familles monoparentales, des frères ou soeurs, des orphelins.

Ressources

7.3.17 Le ministère de l'Education consacrera aux interventions éducatives en milieux défavorisés une somme de $ d'ici les trois prochaines années.

7.3.18 Il constituera un comité d'implantation et de coordination de la politique d'interventions éducatives en milieux défavorisés. Ce comité aura pour mandat de:

- voir à l'implantation cohérente des diverses actions prévues dans la politique d'interventions éducatives en milieux défavorisés;

Plus particulièrement, il devra:

- suivre l'évolution des applications de la politique et des travaux en rapport avec le plan de développement de la politique;
- assurer une cohérence entre les programmations budgétaires annuelles et triennales et le plan de développement;
- assurer, entre les unités administratives, les liens fonctionnels nécessaires à l'élaboration des travaux et à l'implantation des interventions.

7.3.19 Le Ministère se propose également de désigner, dans les directions régionales, des professionnels responsables des interventions éducatives en milieux défavorisés dont le mandat sera d'assumer la plupart des relations avec les organismes locaux et de leur fournir un soutien important dans la réalisation des interventions.

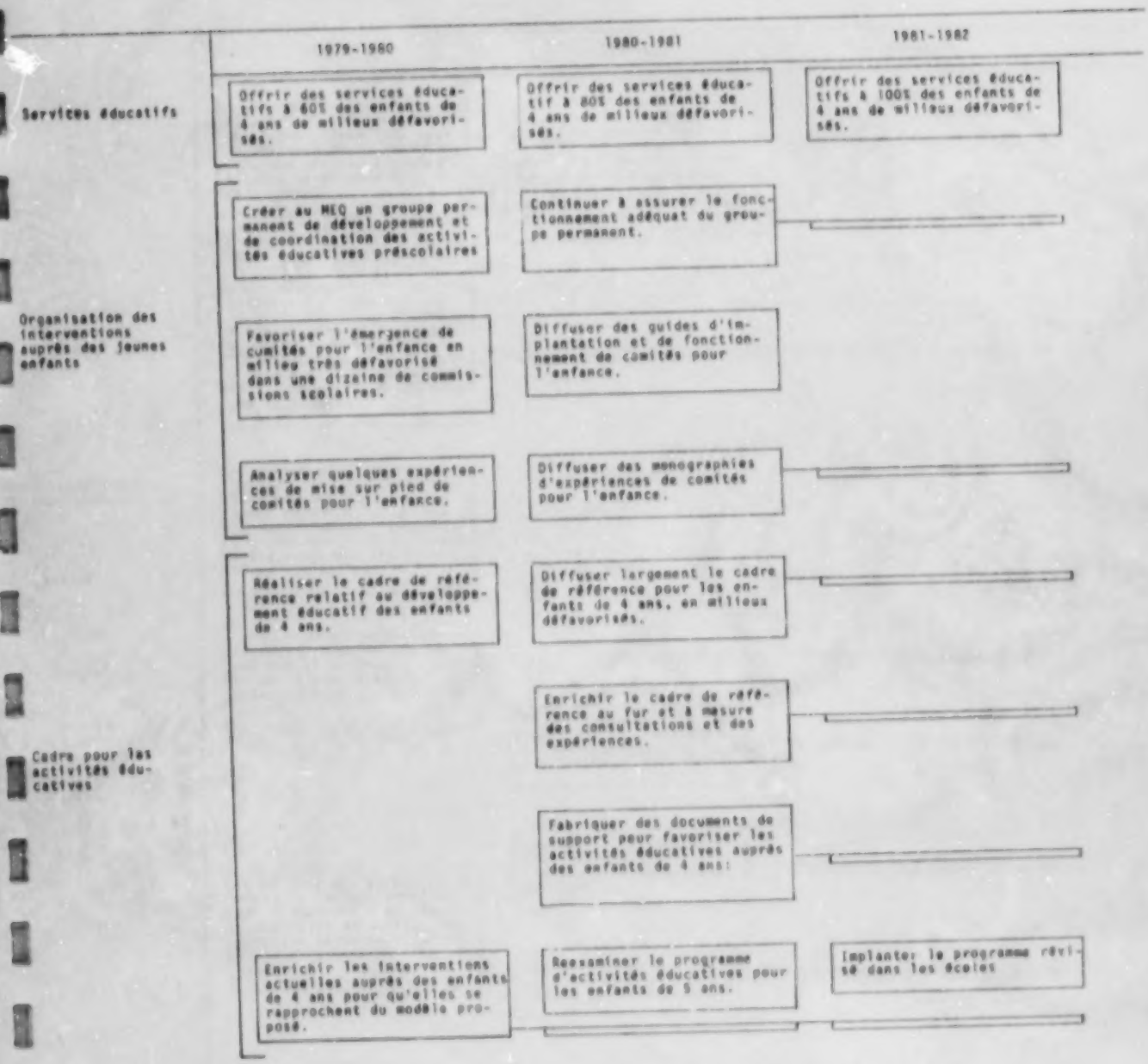
Schémas de développement

7.3.20 Les schémas de développement indiquent les principales activités de développement au cours des trois prochaines années, à compter de l'année 1979-1980. Un plan de développement plus précis suivra la publication de la politique et prévoira les activités pour les trois prochaines années et les orientations pour les deux années suivantes.

7.3.21 Les schémas qui suivent reflètent les engagements du Ministère déjà énoncés dans chacun des chapitres et les situent dans une séquence couvrant une période de trois ans. On présente ci-après un schéma de développement des interventions auprès des enfants de 4 ans; un pour les interventions au primaire, un autre pour celles au secondaire et enfin, un schéma de développement pour l'évaluation de la mise en application de la politique. Le signe ═══ signifie la continuation de l'activité ou de l'opération dans le temps.

SCHEMA DE DEVELOPPEMENT -1-

INTERVENTIONS AUPRES DES ENFANTS D'AGE PRESCOLAIRE



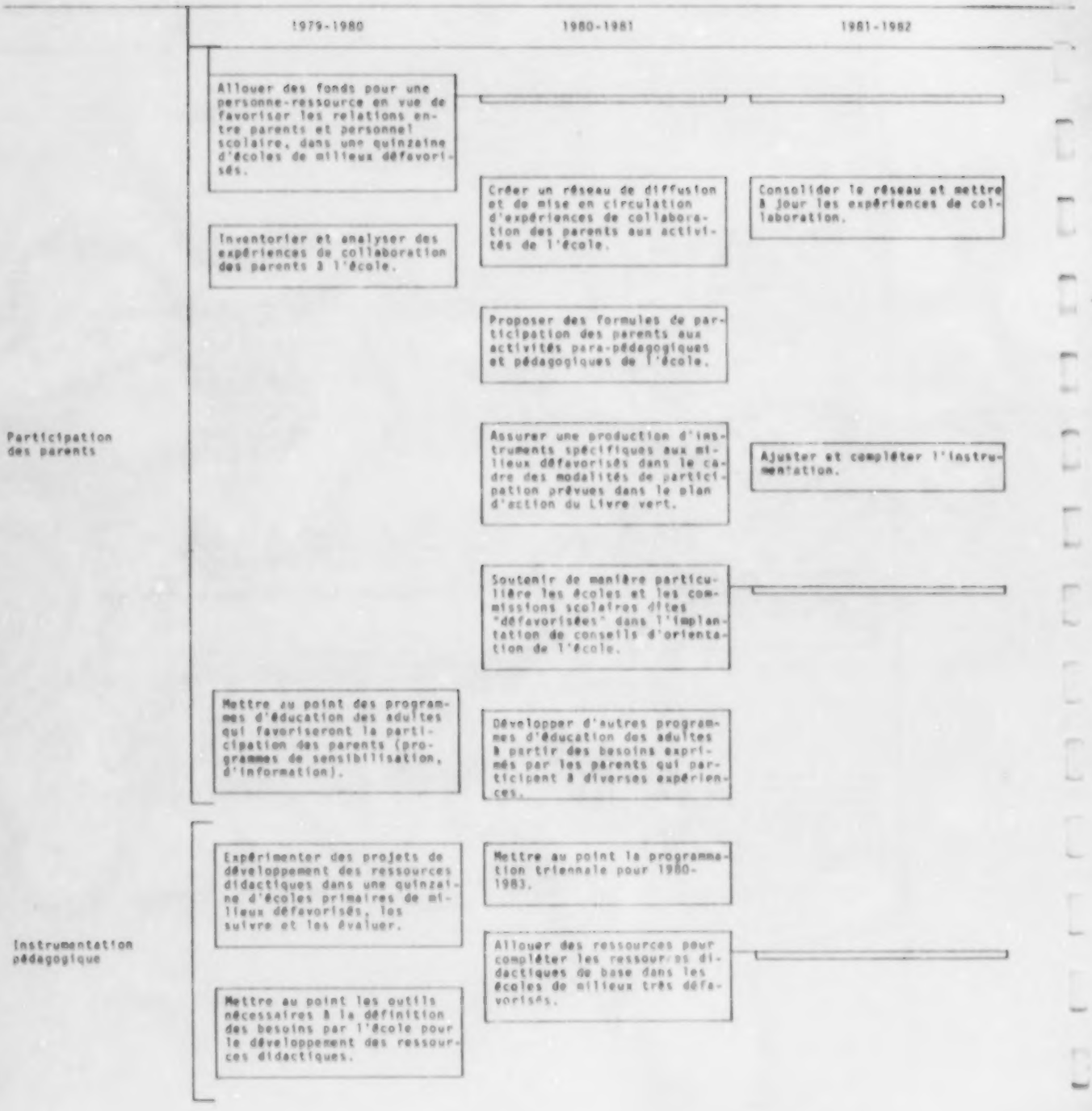
SCHEMA DE DEVELOPPEMENT 2-

INTERVENTIONS AU PRIMAIRE

	1979-1980	1980-1981	1981-1982
Perfectionnement du personnel de l'école	Allouer les ressources financières nécessaires pour la réalisation du projet dans une dizaine d'écoles situées en milieux très défavorisés.	Allouer les ressources financières pour la réalisation du projet dans une dizaine d'écoles situées dans des secteurs très défavorisés et poursuivre le projet dans les 10 écoles de l'année précédente.	
	Diffuser la liste des commissions scolaires et des écoles éligibles au projet de perfectionnement de l'équipe-école pour l'année suivante et leur donner toute l'information pertinente sur le projet.		
	Mettre sur pied l'organisation requise pour assurer la bonne marche du programme de perfectionnement: responsable provincial et personnes ressources dans les directions régionales.		
	Fournir à chacune des équipes écoles retenues, l'instrumentation nécessaire pour réaliser les étapes du projet.		
		Fournir aux écoles un soutien pour l'élaboration et l'utilisation d'instruments d'évaluation critériés.	
	Constituer une banque de modules de perfectionnement qui comprendrait au départ des modules de sensibilisation des personnels; d'individualisation de l'enseignement.	Fournir aux écoles un soutien pour la fabrication et l'adaptation du matériel didactique.	
		Enrichir la banque de modules en y ajoutant d'autres projets de perfectionnement.	
		Diffuser les informations sur les modalités d'utilisation de la banque et sur son contenu.	
	Faire en sorte que le contenus des programmes et formation des maîtres tiennent davantage compte des particularités de l'éducation en milieux défavorisés.		

SCHEMA DE DEVELOPPEMENT -2-

INTERVENTIONS AU PRIMAIRE (SUITE)



SCHEMA DE DEVELOPPEMENT -2-

INTERVENTIONS AU PRIMAIRE (SUITE)

	1979-1980	1980-1981	1981-1982
strumentation dagogique	Revoir les instruments d'évaluation diffusés par le MEQ pour le passage du préscolaire au primaire dans le sens d'une plus grande neutralité culturelle.	Revoir les instruments d'évaluation diffusés par le MEQ pour les élèves de fin du primaire dans le sens d'une plus grande neutralité culturelle.	Diffuser largement les nouveaux instruments.
	Préparer des documents de sensibilisation et d'information sur l'influence de l'évaluation sur le cheminement scolaire de l'élève et sur la fonction d'aide à l'apprentissage.	Diffuser largement les documents de sensibilisation et d'information dans les C.S. et les écoles de milieux défavorisés.	
	Préparer un guide d'élaboration et d'utilisation d'instruments d'évaluation critériée.	Suivre et analyser des expériences du milieu en rapport à l'application des guides.	Ajuster les guides en fonction des résultats des expériences.
	Inventorier et analyser des expériences d'individualisation de l'enseignement au primaire en examinant leur incidence sur les résultats scolaires, leurs implications sur l'organisation scolaire et les ressources humaines, financières et matérielles.	Sensibiliser les commissions scolaires ayant des écoles situées en milieux défavorisés aux projets d'individualisation de l'enseignement.	

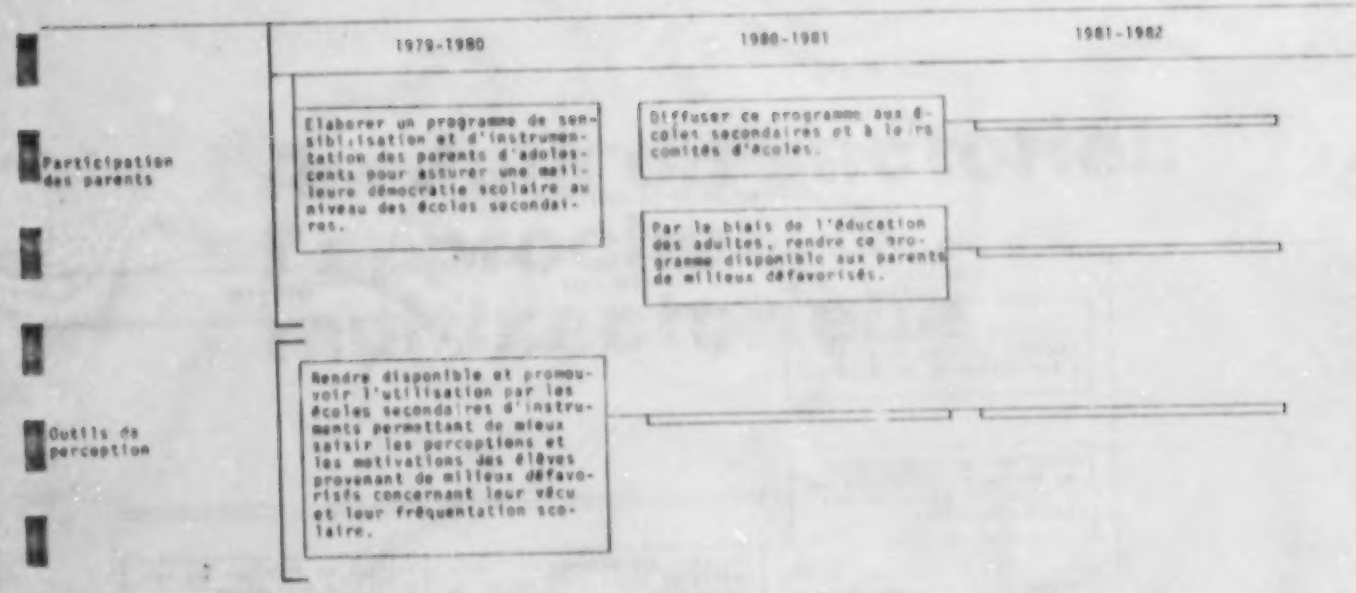
SCHEMA DE DEVELOPPEMENT -3-

INTERVENTIONS AU SECONDAIRE

	1979-1980	1980-1981	1981-1982
Soutien à l'adolescent	Préciser les critères d'allocation des ressources qui tiennent compte de la nature des problèmes dans les écoles et de leur localisation dans les milieux défavorisés.		
	Expérimenter dans quelques écoles secondaires un programme de prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré.	Rendre ce programme disponible dans d'autres écoles secondaires et allouer des sommes pour la réalisation de programmes locaux de prévention.	Mettre en circulation des solutions aux problèmes d'absentéisme et d'abandon prématuré, réalisées par les écoles secondaires.
	Allouer des sommes pour des projets expérimentaux de soutien aux adolescents dans les écoles secondaires-cibles et greffer à ces projets un programme d'évaluation.		
	Examiner l'opportunité de mettre sur pied un système de bourse pour les étudiants du secondaire qui sont issus de familles défavorisés.		Advenant un avis favorable sur la question des bourses, appliquer le système.
			Ajuster et préciser le plan de développement des interventions au secondaire.
Formation professionnelle	Concevoir un programme d'information scolaire et professionnelle visant particulièrement les élèves et les parents de milieux défavorisés.	Expérimenter des modes d'information scolaire et professionnelle adaptés aux milieux défavorisés dans quelques écoles secondaires-cibles.	Fournir un soutien aux écoles secondaires-cibles pour assurer l'information aux parents de milieux défavorisés.
		Mettre en circulation des expériences touchant l'information scolaire et professionnelle aux élèves et aux parents de milieux défavorisés.	
	Analyser, auprès des élèves provenant de milieux défavorisés, dans les écoles secondaires-cibles les facteurs qui constituent un frein au décloisonnement du secteur professionnel court et long (niveaux intra-secondaire et secondaire-collégial).	Examiner les mesures susceptibles de permettre un plus grand décloisonnement et réaliser les ajustements nécessaires en vue de facilité la mobilité de l'élève.	

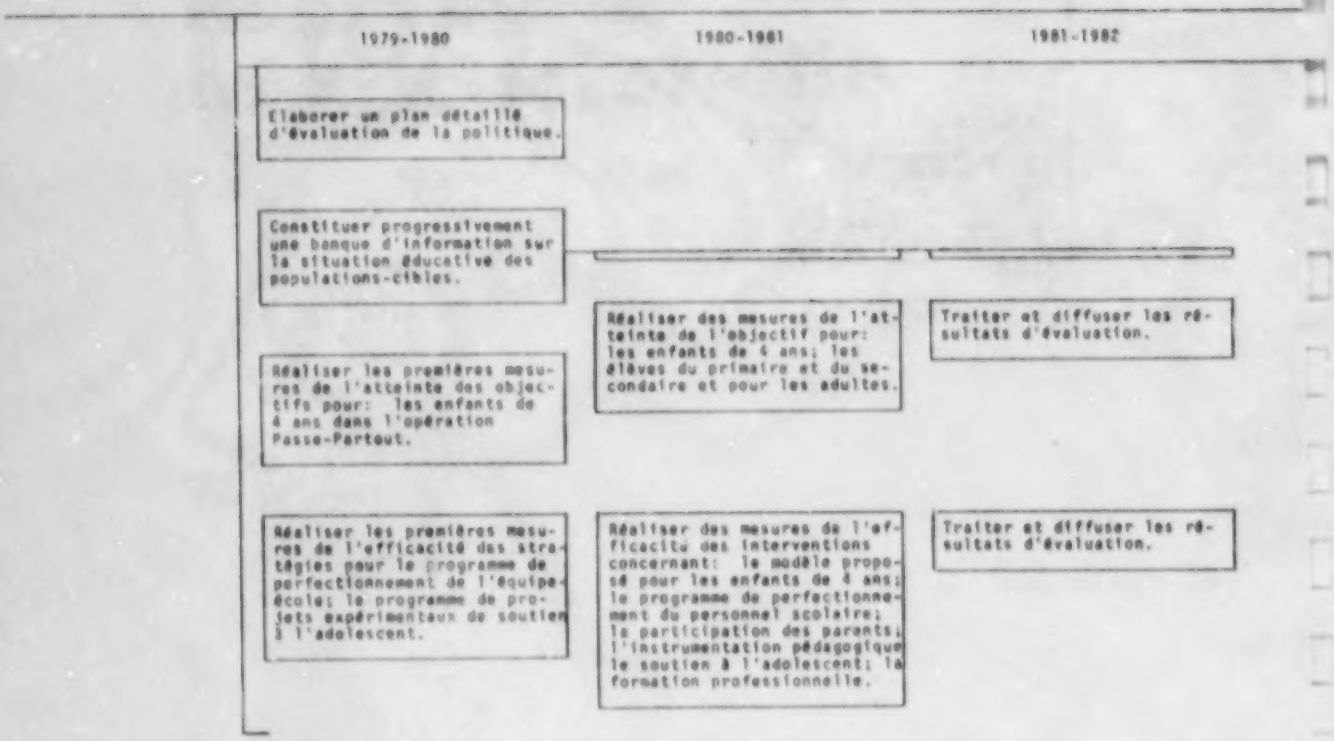
SCHEMA DE DEVELOPPEMENT -3-

INTERVENTION AU SECONDAIRE (SUITE)



SCHEMA DE DEVELOPPEMENT -4-

L'EVALUATION DE LA POLITIQUE



Au-delà du sectoriel: l'approche multisectorielle

Introduction

8.1 La politique d'interventions éducatives en milieux défavorisés se situe dans la foulée des actions entreprises par plusieurs ministères en vue d'améliorer le sort des individus et des groupes les plus démunis de notre société. Ces actions sont cependant conçues isolément dans chacun des ministères et peuvent, dès lors, difficilement tenir compte de la globalité du phénomène pauvreté, lequel déborde largement les juridictions de l'un ou l'autre intervenant.

8.1.1 Dans un tel contexte, le succès de la lutte à la pauvreté est plus mitigé; bien qu'elle porte des fruits pour un nombre déterminé d'individus, elle laisse néanmoins intacts les rouages permettant que la pauvreté, comme phénomène collectif, se perpétue. A cet égard, il apparaît de plus en plus évident, au terme des nombreuses expériences et évaluations réalisées dans divers pays, que seule une approche globale du phénomène de la pauvreté, approche impliquant des changements sociaux importants, puisse s'attaquer aux racines mêmes de la pauvreté. Cette approche globale situe la responsabilité au niveau de l'ensemble d'un gouvernement plutôt qu'au niveau d'un seul ministère.

8.1.2 Si nous proposons, au terme de la présente politique, une prise en charge gouvernementale des actions de lutte à la pauvreté et si nous suggérons certaines pistes pour y parvenir, c'est que nous avons la conviction que des actions sectorielles seront toujours inadéquates pour solutionner ce problème; que l'efficacité même des actions entreprises par le système d'éducation serait accrue si elles se situaient dans un cadre d'action gouvernementale intégrée. "L'avenir possible" dont on essaiera de tracer les grandes lignes repose essentiellement sur cette conception.

8.1.3 A la suite d'un bref rappel des principaux efforts de réduction des inégalités du Québec

et ailleurs, on soulignera comment une telle perspective s'inscrit naturellement dans la suite de ces efforts. Du constat troublant de la persistance de la pauvreté et de l'évaluation des diverses mesures destinées à la combattre, on dégagera les principales caractéristiques d'une approche globale de lutte à la pauvreté. Finalement, on présentera une ébauche d'organisation sociale favorisant la mise sur pied de cette approche globale.

Évolution de la lutte à la pauvreté

8.2 Depuis le début des années soixante, la lutte à la pauvreté a été l'un des thèmes qui a particulièrement retenu l'attention et fait l'objet de débats animés. Des sommes, parfois considérables, y ont été affectées et des programmes variés ont été mis sur pied. Un tour d'horizon rapide de ces efforts de lutte à la pauvreté, tant au Québec qu'ailleurs, permettra d'en saisir l'évolution. Il sera alors possible de mieux situer la présente politique éducative en faveur des milieux défavorisés dans son contexte historique et d'en faire ressortir plus clairement la continuité par rapport aux efforts antérieurs.

Europe

8.2.1 On reconnaît Richard Titmuss comme l'une des figures de proue de la lutte à la pauvreté en Grande-Bretagne[1]. Il a particulièrement dénoncé la persistance de la pauvreté à un moment où son pays jouissait d'un haut niveau d'emploi. Les mesures sociales dont pouvaient se prévaloir les plus démunis s'avéraient insuffisantes et ce, malgré la variété. On assista par la suite à l'éclosion de mesures diverses (législations, programmes gouvernementaux, recherches, etc.), dont l'objectif était de cerner les actions

---

1. L. Beaupré, La guerre à la pauvreté, Montréal, Editions du Jour, 1968.

qui ont connu le plus d'écho au plan international: citons la parution du célèbre rapport Plowden en 1967(2), et l'identification, en 1968, des "Educational Priority Areas".

8.2.2 La Suède(3) a toujours été à l'avant-garde des pays du bloc occidental dans le domaine de la sécurité sociale. Dès 1932, l'arrivée au pouvoir des socio-démocrates marquera l'instauration d'un régime dont l'objectif était d'assurer à chacun une sécurité minimale. Des programmes multiples furent implantés, constituant un régime de sécurité sociale qui a fait l'envie de nombreuses personnes outre-frontière et dont se sont inspirés les technocrates de plusieurs pays. Jusqu'en 1967, les Suédois, conscients qu'ils disposaient du modèle le plus envié en termes de sécurité sociale, s'interrogèrent assez peu sur les objectifs réellement atteints par leurs divers programmes. Aussi, le livre du Myrdal et Myrdal, Le Welfare inachevé, paru en 1967, sema-t-il la consternation. Les auteurs y dénonçaient les failles, et elles étaient nombreuses, du système de sécurité sociale. Des réformes importantes furent entreprises au début des années soixante-dix. Le seuil de saturation étant atteint sur le plan de l'imposition des contribuables, on mit l'accent sur la dimension qualitative des programmes.

États-Unis

8.2.3 Les Etats-Unis sont certainement l'un des pays où la lutte à la pauvreté a englouti les sommes les plus faramineuses. L'existence de la pauvreté au sein d'une société d'opulence a été révélée aux Américains par deux auteurs, J.M. Galvraith et M. Harrington, dont les ouvrages - The Affuent Society (1958) et The other America: Poverty in the United States (1963) - ont connu un écho particulier.

2.

3. Pour une rentrée en matière intéressante sur le régime suédois de sécurité sociale, on consultera G. Faramont, Une politique de bien-être, Vichy, Seghers, 1972.

8.2.4 La "guerre à la pauvreté" a été officiellement déclenchée par J.F. Kennedey en 1963. Dès l'année suivante, le Congrès américain adopte deux lois importantes: la loi sur les droits civiques et celle connue sous l'appellation d'Economic Opportunity Act. Elle donneront lieu à divers programmes.

8.2.5 On ne peut passer sous silence l'une des caractéristiques majeures de la guerre à la pauvreté menée aux Etats-Unis. Il s'agit de l'importance accordée à l'éducation. Celle-ci était perçue comme le moyen privilégié pour permettre une mobilité ascendante à tous ceux qui avaient le talent et la motivation nécessaires. On a donc consacré une part importante du budget de lutte à la pauvreté à l'élaboration de programmes éducatifs divers dont Head Start et Follow Through sont les plus connus.

Canada

8.2.6 Contrairement à ce qui s'est passé dans de nombreux pays, il n'est pas vraiment possible d'identifier des figures de proue dans la lutte à la pauvreté au Canada. Aussi, la prise de conscience de l'existence du problème de pauvreté dans ce pays, dont le niveau de vie est l'un des plus élevés au monde, revêt-elle un caractère moins dramatique qu'ailleurs. Dès le début des années soixante, la population canadienne avait été sensibilisée à l'existence de disparités importantes au pays lors des débats qui ont entouré l'adoption, en 1961, de la loi ARDA (Aménagement Régional et Développement Agricole). La publication, au cours des années 1964 et 1965, du rapport de la Commission royale d'enquête sur les services de santé au Canada, a également contribué à éveiller l'opinion publique.

8.2.7 La guerre à la pauvreté fut officiellement lancée par Lester B. Pearson lors de l'ouverture de la session fédérale, en 1965. On créa

alors, auprès du Conseil privé, un Secrétariat des plans spéciaux. On lui confia le mandat de susciter ou d'entreprendre des études nécessaires sur la pauvreté et les disparités. Il devait, de plus, assumer la coordination des efforts des différents ministères engagés dans la lutte à la pauvreté. L'existence de ce Secrétariat fut de courte durée. Créé en 1965, il disparaît deux ans plus tard après avoir publié quelques documents.

8.2.8 La pauvreté devient l'une des préoccupations de divers organismes fédéraux. Le Bureau fédéral de la Statistique alimente les recherches, colloques, etc., en fournissant des données statistiques. Le Conseil économique du Canada, pour sa part, consacre quelques pages de ses rapports annuels à un exposé sur la question. En 1971, les travaux d'un Comité spécial du Sénat se terminent par la publication d'un document majeur intitulé: La pauvreté au Canada. Quatre ans plus tard, le Conseil national du bien-être social rend public Les enfants pauvres, texte dans lequel on décrit les difficultés multiples rencontrées par ceux-ci.

8.2.9 Parallèlement aux dossiers, enquêtes, etc., l'action gouvernementale de lutte à la pauvreté se poursuit. Elle n'est pas, comme aux Etats-Unis, centrée presque exclusivement autour de l'éducation, celle-ci étant, dans le pacte fédéral canadien, un champ de juridiction provinciale. L'action portera donc sur le chômage (programmes divers de création d'emplois, hausse des prestations, élargissement de la vocation des Centres de main-d'oeuvre, loi sur la formation professionnelle des adultes), les disparités socio-économiques (loi ARDA, ententes fédérales-provinciales consécutives, implantation de programmes de relance économique) et la mise en place d'un système de sécurité sociale de base (services de santé, prestations diverses).

Québec

8.2.10 Le Québec a été la dernière province à entrer directement dans le champ du bien-être. Avant 1921, année de l'adoption de la loi sur l'assistance publique, l'aide aux indigents était une affaire privée et reposait sur les institutions familiales et religieuses. La prise en charge du bien-être par l'Etat a dû être préparée de longue date, car les oppositions à une telle "intrusion" étaient vives(1).

8.2.11 Entre 1921 et 1957, le gouvernement québécois élargit ses responsabilités dans le domaine de la sécurité sociale. Il crée plusieurs programmes destinés aux personnes âgées, aux aveugles, aux invalides, etc. Il devient le gestionnaire de nombreuses institutions: crèches, orphelinats, etc. Le développement du système et la multiplicité des mesures d'assistance mises en place rendent très complexe la gestion du régime d'assistance publique. Un examen sérieux de celui-ci s'impose. On crée donc, en 1959, un comité d'étude sur l'assistance publique. Le rapport qui en résulte (Rapport Voucher, 1963), contribuera à sensibiliser l'opinion publique à propos de problèmes engendrés par la pauvreté au Québec et des solutions susceptibles d'y être apportées.

8.2.12 Parallèlement aux travaux du comité, la Fédération des caisses populaires commande une étude sur la situation financière des petit salariés au Québec. Les auteurs, M.A. Tremblay et G. Fortin, publieront un rapport intitulé: Les comportements économiques de la famille salariée au Québec (1964), dont l'impact sur la prise de conscience de l'inégalité des revenus sera important. Le Conseil du bien-être de Québec, pour sa part, réunit, en septembre 1965, une centaine de chercheurs technocrates et syndicalistes, pour une session de discussion sur "les inégalités socio-

(1) A ce sujet, voir le Rapport Castonguay-Nepveu, Vol. III, Tome 1, page 141.

économiques et la pauvreté au Québec", session qu'on identifie comme le Symposium de Lévis, et dont les échanges feront l'objet d'une publication. Au cours de la même année, le Conseil du travail de Montréal édite un document choc de E. Gosselin portant sur la pauvreté dans la métropole et intitulé: La troisième solitude.

8.2.13 Pendant que l'opinion publique québécoise est ainsi sensibilisée aux graves problèmes engendrés par l'insuffisance des revenus, le gouvernement poursuit, tout au cours de la décennie soixante, l'action entreprise dans le domaine de la sécurité sociale: allocations scolaires pour les étudiants de 16 à 18 ans, régime québécois d'allocations familiales, assurance-hospitalisation, etc. Devant les besoins croissants d'assistance, la complexité du régime de sécurité et les difficultés consécutives de coordination, le gouvernement confie à une commission, en novembre 1966, le mandat de faire enquête dans les domaines de la santé, des services sociaux et de la sécurité du revenu.

8.2.14 Les premiers tomes du rapport Castonguay-Nepveu seront déposés en 1971. Les recommandations contenues dans celui-ci sont à l'origine de l'implantation de l'actuel réseau des Affaires sociales (CRSSS, DSC, CSS, etc.).

8.2.15 Le Québec s'est également intéressé aux disparités régionales. A la suite d'une entente Québec-Ottawa consécutive à l'adoption par le fédéral de la Loi ARDA, le BAEQ (Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec) est créé avec le mandat de préparer un plan de développement pour les régions du Bas St-Laurent, de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madeleine. Celles-ci deviennent alors le lieu d'une vaste opération de recherches, d'animation et de consultation. Un rapport sera présenté en 1966. L'ODEQ (Office de développement de l'Est du Québec), dont la création nécessitera deux ans de discussion entre Québec et Ottawa, sera chargé, en 1968, de mettre à exécution les principales recommandations du BAEQ.

8.2.16 Le secteur de l'éducation a également été associé aux efforts entrepris au Québec pour lutter contre la pauvreté et les inégalités. La réforme de l'enseignement, consécutive aux recommandations du Rapport Parent, visait, entre autres objectifs, à permettre à tous les jeunes d'accéder aux services éducatifs. De plus, dans le cadre de certains programmes, tels TEVEC ou Multi-Média, l'éducation est devenue plus accessible à des populations spécifiques d'adultes.

8.2.17 La politique d'interventions éducatives en milieux défavorisés participe donc à l'effort général entrepris au Québec pour lutter contre la pauvreté et réduire les inégalités socio-économiques. Elle s'inscrit également dans la suite des réajustements consécutifs à la réforme globale de notre système d'enseignement au cours des années soixante. On entend élargir encore davantage "l'accessibilité" au système d'éducation. De plus, cette politique se situe également dans la ligne des efforts entrepris ailleurs, principalement en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis, pour lutter contre la pauvreté et réduire les inégalités socio-économiques.

Vers une nouvelle approche

8.3 Ces efforts importants n'ont cependant pas permis d'atteindre de façon satisfaisante les objectifs visés; la lutte à la pauvreté et la réduction des inégalités demeurent des préoccupations très actuelles pour lesquelles des solutions sont activement recherchées.

Persistance de la pauvreté dans le monde

8.3.1 Depuis le début de 1970, on assiste, dans de nombreux pays, à des réajustements des divers programmes destinés, soit à combattre la pauvreté, soit, plus globalement, à réduire les inégalités. Ils se sont imposés à la suite d'évaluations indiquant la permanence, parfois même la croissance de ces problèmes sociaux.

8.3.2 En Suède, des réaménagements ont été rendus nécessaires par la constatation troublante qu'une nouvelle catégorie de pauvres émergeait d'un système dont on croyait avoir colmaté toutes les fissures. Il s'agit des travailleurs à faible revenu pour qui il est de plus en plus difficile de faire face à leurs obligations financières(1). On devient également de plus en plus sensible aux conditions de travail pénibles et à leurs effets sur la santé et la qualité de la vie. Les inégalités en cette matière font l'objet de préoccupations de plus en plus vives, tant en Suède qu'ailleurs(2).

8.3.3 L'expérience américaine de lutte à la pauvreté par l'implantation de programmes éducatifs mutliples a fait l'objet d'évaluations(3). Compte tenu des sommes considérables investies dans cette opération, les résultats demeurent peu encourageants. Si on a pu atteindre avec succès certains individus, le problème de la pauvreté, comme phénomène collectif, demeure entier.

8.3.4 En Grande-Bretagne et en France, on s'inquiète particulièrement de l'inégalité dans la distribution des revenus et des richesses. Malgré des politiques sociales qu'on peut qualifier d'avant-garde comparativement à ce qui prévaut dans beaucoup d'autres pays, les disparités socio-économiques se perpétuent.

---

(1) G. Faramont, op. cit.

(2) Un colloque a été consacré à ce thème. Voir (En collaboration), Travail, inégalité et changement social, Paris, D. de Brouwer.

(3) Parmi les plus connues, on retient celles de Coleman et al (1966), Jeneks et al (1972), et Little et Smith (1971).

Le gouvernement britannique est particulièrement préoccupé par cette question. Il a institué, en 1975, une Commission royale d'enquête chargée d'étudier toute la question de l'inégalité(1).

8.3.5 Le Canada n'échappe pas à cette stagnation des phénomènes de pauvreté et d'inégalité. Dans son rapport, le Comité spécial du Sénat sur la pauvreté avait attiré l'attention sur le sujet. Dès 1970, le gouvernement canadien, par le biais de diverses mesures - réaménagement de la loi de l'impôt, modification dans le système d'assurance-chômage, etc. - a tenté de rectifier la situation. Toutefois, à la lumière d'études récentes(2), il apparaît que les plus démunis ne sont pas nécessairement ceux qui ont retiré le plus de bénéfices des mesures instaurées.

Persistance de la pauvreté au Québec

8.3.6 Au Québec, comme ailleurs dans le monde, la pauvreté semble imperméable aux diverses offensives visant à la contrer. S'il est difficile d'affirmer avec certitude qu'elle s'est accrue au cours des dernières années,

---

1. Cité dans M. Frappier-Desrochers, La répartition des revenus au Québec: Analyse des facteurs socio-démographiques de l'inégalité des revenus des familles au Québec, 1973, Québec: OPDQ, 1978.

2. J.E. Cloutier, The distribution of benefits and costs of social security in Canada, 1971-1975. Ottawa. Economic Council of Canada, Discussion paper No 108. Conseil national du Bien-être social. Le poids des impôts, le partage des bénéfices. Rapport du Conseil national du Bien-être social sur l'impôt et la répartition du revenu. Ottawa, mars 1978; W.I. Gillespie. In search of Robin Hood. The effect of Federal budgetary policies during the 1970's on the distribution of income in Canada, Canadian Economic Policy Committee, C.D. Howe Research Institute, April 1978.

il est au moins possible d'avancer qu'elle s'est maintenue avec une stabilité étonnante. Dans la plupart des études, on reconnaît généralement qu'enriron 30% des familles québécoises vivent dans une situation économique extrêmement précaire. Selon les chiffres compilés par l'ACEF de Montréal, chiffres qui reposent sur une indexation des seuils de pauvreté tels que calculés par le Comité spécial du Sénat, 33,9% des ménages vivaient en-dessous du seuil de pauvreté au Québec en 1976(1): parmi les personnes touchées, on compte des assistés sociaux (455 000 individus concernés), des retraités (310 000), des chômeurs (342 000 officiellement inscrits) et des travailleurs du salaire minimum (280 000), sans compter, évidemment, ceux qui ne gagnent que quelques sous de plus que le salaire minimum.

8.3.7 Quant au phénomène plus général des inégalités dans la distribution des revenus, il fait l'objet d'études à l'OPDQ(2). Bien que toutes les analyses ne soient pas encore complétées, il ressort clairement qu'entre 1961 et 1973, l'inégalité dans la répartition des revenus s'est accrue.

8.3.8 Diverses mesures du gouvernement québécois tentent de remédier à cette situation. Depuis 1970, des réaménagements importants, tant au plan social qu'économique, ont été mis de l'avant. Le ministère des Affaires sociales, tout comme celui de l'Education, entreprend actuellement de réajuster son action afin de la rendre plus efficace en milieux défavorisés.

Critique des mesures sociales

8.3.9 La décennie '70 a été marquée, comme on vient de le voir, par une prise de conscience dramatique devant la persistance du phénomène de la

---

1. ACEF, Dossier de presse: 33,9% des ménages québécois vivent en-dessous du seuil de pauvreté, Montréal, 1978. (Document miméographié).
2. M. Frappier-Desrochers, op. cit.

pauvreté. Plusieurs gouvernements ont réagi en apportant des modifications, tantôt au régime de sécurité sociale, tantôt à celui de la fiscalité.

8.3.10 Les politiques redistributives des gouvernements impliquent généralement des sommes importantes. Les succès mitigés qu'elles ont remportés jusqu'ici dans la lutte à la pauvreté en ont amené plusieurs à s'interroger sur la pertinence des moyens utilisés en regard des objectifs visés. On est donc devenu plus sensible à la "rentabilité" des politiques redistributives. Les études d'évaluation critique de celles-ci intéressent de plus en plus de chercheurs.

8.3.11 Trois études récentes ont particulièrement scruté l'impact des mesures sociales canadiennes sur la pauvreté et l'inégalité des revenus(1); on passe ainsi au crible la réforme fiscale de 1971, la révision de l'Acte d'assurance-chômage (1971) et celle des allocations familiales, le régime de pensions du Canada et celui de rentes du Québec, l'assurance-maladie, le régime de pensions de vieillesse et celui du Supplément de revenu garanti. La conclusion générale qui se dégage est la suivante: bien que, dans l'ensemble, le régime canadien de sécurité sociale soit progressif - malgré que certains programmes, principalement ceux relatifs à l'assurance-chômage et aux allocations familiales, soient nettement régressifs - on n'observe aucune amélioration dans la condition économique des pauvres par rapport à celle des autres groupes sociaux.

8.3.12 L'utilisation du régime fiscal comme moyen de réduire la pauvreté est soumise à un examen sévère dans le rapport du Conseil national du Bien-être social. On y montre comment certaines mesures coûtent proportionnellement plus cher aux pauvres qu'aux autres catégories de contribuables. C'est le cas, notamment,

---

1. Cloutier, op. cit.; Conseil national du Bien-être social, op. cit.; W.I. Gillespie, op. cit.

des contributions à l'assurance-chômage, du régime de pension du Canada et de rentes du Québec. On conclut, au terme du rapport, que les exemptions et les déductions fiscales ne sont pas suffisamment adaptées à la situation des pauvres.

8.3.13 Les études sur l'impact réel des politiques québécoises de lutte à la pauvreté et de réduction des inégalités sont peu nombreuses. Un travail en ce sens est amorcé à l'OPDQ(1). On analyse la répartition des revenus au Québec. Les conclusions sont compatibles avec celles présentées plus haut. L'auteur constate, en effet, que, malgré l'augmentation des transferts, l'inégalité s'accentue légèrement avec les années. Cependant, les conclusions concernent les politiques de redistribution dans leur ensemble et non pas l'un ou l'autre programme en particulier.

Nécessité d'une nouvelle approche

8.3.14 Jusqu'en 1970 environ, la plupart des mesures sociales, soient-elles suédoises, américaines, canadiennes ou québécoises, reposaient sur la conception que la croissance et le développement économiques profiteraient à tous les citoyens et contribueraient ainsi à réduire sensiblement les disparités socio-économiques. Il important donc de faire de tous les citoyens des agents économiques actifs. Les mesures de lutte à la pauvreté étaient perçues comme un moyen de favoriser le développement optimal des ressources humaines, développement dont les incidences sur le PNB étaient bien établies. La persistance de la pauvreté, malgré une augmentation constante du PNB, a disposé de cette conviction.

8.3.15 Quant aux efforts entrepris après 1970, ils visaient principalement à assurer la sécurité du revenu. La critique des politiques sociales canadiennes présentées plus haut a fait res-

---

1. M. Frappier - Desrochers, op. cit.

sortir les difficultés de rendre efficace une telle approche pour résorber la pauvreté. Il n'en demeure pas moins que l'instauration d'une formule de revenu minimum garanti semble être une mesure particulièrement appropriée pour combattre les aspects matériels de la pauvreté(1). Afin de conserver ou d'accroître l'incitation au travail, cette formule devrait intégrer un impôt négatif à décroissance lente pour garantir un revenu de base à tous les ménages.

8.3.16 On se doit également de constater que la plupart des mesures actuelles de lutte à la pauvreté visent à apporter un support à l'individu ou à la famille pauvre. Elles ne s'attaquent pas directement aux processus qui sont à l'origine de la pauvreté(2).

8.3.17 Une étude récente(3) a mis en relief la dynamique de l'un des processus qui conduisent à la pauvreté au Québec. Cette dynamique repose, au-delà des diverses caractéristiques reliées à l'individu, à l'entreprise ou au marché de l'emploi, sur l'usure de la force de travail des petits salariés, usure qui résulte de leurs conditions de travail pénibles. Au terme du processus, ces travailleurs atteints physiquement et, de ce fait, dépossédés de leur seule richesse, doivent, soit recourir à l'aide sociale, soit accepter des fonctions de travail faiblement rétribuées.

8.3.18 En s'attardant sur l'un des rouages sociaux à l'origine de la pauvreté, une telle étude fait mieux comprendre pourquoi des mesures sociales qui visent à modifier les caractéristiques personnelles des pauvres plutôt qu'à s'attaquer au phénomène d'appauvrissement lui-même

---

1. Stoleru, Vaincre la pauvreté dans les pays riches, etc.

2. A. Lefebvre-Girouard, L'appauvrissement des petits salariés. Etude comparative des différents groupes de travailleurs et d'anciens travailleurs devenus chômeurs ou assistés sociaux. Montréal, CSSMM, 1977.

3. A. Lefebvre-Girouard, op. cit.

demeurent souvent caduques et ne réussissent pas à faire disparaître la pauvreté. Celle-ci est essentiellement un phénomène collectif, en ce sens qu'elle atteint des groupes déterminés. Pour y faire face avec succès, une nouvelle approche s'impose. Le modèle de développement social privilégié jusqu'ici "parce que construit sur "l'état de pauvreté" - où prédominent des caractéristiques individuelles - et non sur le phénomène de "l'appauvrissement", ne peut être valable que pour certains individus. Il est impossible de freiner le phénomène de l'appauvrissement, ni même d'améliorer l'état de pauvreté de toute une collectivité si l'on ne s'interroge pas sur les facteurs susceptibles de provoquer progressivement une mobilité sociale descendante des catégories de travailleurs situés à la limite de la pauvreté: les petits salariés"(1).

Caractéristiques de la nouvelle approche

8.3.19 L'étude citée plus haut permet de mieux comprendre dans quel sens on doit s'orienter pour lutter plus efficacement contre la pauvreté. L'approche qu'elle tend à définir n'est cependant pas nouvelle. La plupart de ceux qui ont accordé un intérêt au problème de la pauvreté - les rédacteurs du rapport du Comité spécial du Sénat, ceux du rapport de la commission Castonguay-Nepveu, les participants au symposium de Lévis, etc. - en ont identifié les éléments essentiels.

8.3.20 Pour que la lutte à la pauvreté soit fructueuse, l'approche doit être globale. La pauvreté est un phénomène qui, non seulement atteint l'individu dans toutes les dimensions de son existence, mais qui puise également son origine dans un ensemble de rapports sociaux en faisant ainsi un phénomène essentiellement collectif dont les conséquences pénibles atteignent des groupes déterminés. Les interventions sectorielles, si elles soulagent la misère au plan individuel,

---

1. A. Lefebvre-Girouard, op. cit., page 14.

demeurent cependant impuissantes par rapport au processus d'appauvrissement. Elles doivent donc être complétées par des interventions conçues dans une perspective globale. En fait, elles doivent s'intégrer dans une perspective de lutte à la pauvreté qui allie tant des stratégies défensives (interventions sectorielles) qu'offensives (interventions globales).

8.3.21 Une telle approche appelle évidemment, à plus ou moins court terme, une volonté de changements sociaux. On ne saurait en effet porter atteinte à la pauvreté sans, du même coup, modifier sensiblement un certain nombre de conduites sociales. On a souvent décrit la pauvreté comme un phénomène d'exclusion par rapport aux diverses instances d'orientation, de décision et de pouvoir. Vaincre la pauvreté, c'est modifier cette forme d'aliénation. On ne peut agir ainsi sans contribuer à la transformation de la société. Il s'agit d'une "obligation" dans le cadre de la lutte à la pauvreté et elle "(...) ne saurait se limiter à quelques réformes qui rendraient la pauvreté moins odieuse"(1).

8.3.22 Un autre élément de cette nouvelle approche concerne son orientation sociale plutôt qu'exclusivement économique. La croissance économique, on l'a souligné, n'a pas été capable d'assurer à tous un certain bien-être. Elle doit donc être davantage conçue comme un instrument de promotion collective des divers groupes sociaux et particulièrement des plus démunis. Dans une telle perspective, la croissance économique n'est plus recherchée pour elle-même; elle participe plutôt à cette poursuite d'objectifs sociaux qui ne sont pas encore atteints en milieux défavorisés, qu'il s'agisse d'objectifs reliés à l'emploi des ressources humaines, au développement éducatif, etc. La nouvelle approche de lutte à

---

1. F. Dumont, Du sens nouveau de la solidarité et du leadership; des rapports entre les classes au Québec, in Québec. Conseil du Bien-être: les inégalités socio-économiques et la pauvreté au Québec (pp. 257-276). Symposium de Lévis.

la pauvreté doit dépasser la seule sécurité économique de l'individu. "Un régime d'assistance qui n'assure que la subsistance et non des conditions de vie saines et décentes ne fait que distribuer des miettes. Il conduira à la création d'un sous-prolétariat des chômeurs, des vieillards, des infirmes, des hommes sans espoir"(1).

8.3.23 Il faut bien reconnaître que ce sont là les "nouveaux pauvres" engendrés par ce qu'on pourrait appeler les "Economic Welfaire States" contemporains.

Conditions d'implantation

8.3.24 Pour en arriver à adopter concrètement cette approche globale de lutte à la pauvreté et à mettre sur pied des interventions significatives, il faudra porter une attention particulière aux questions de concertation et de coordination des actions gouvernementales, de décentralisation des institutions et de participation des citoyens concernés à leur développement.

a. Concertation et coordination

8.3.25 Notre société a mis sur pied un grand nombre de mesures visant à combattre la pauvreté et à en diminuer les effets: assistance sociale, CLSC, programmes scolaires spéciaux, habitations à prix modique, participation à certains organismes de service, services sociaux, programmes d'amélioration de quartier, garderies, etc.

8.3.26 Dans une telle situation, il est un point qu'il faut souligner fortement: face à la pauvreté, la société a une action atomisée et dispersée dont les résultats sont souvent redondants et parfois contradictoires.

---

1. P. Melvin, La "sécurité sociale" et autres mesures dites sociales, in Québec". Conseil du Bien-être, op. cit., (pp. 141-162).

Cette fragmentation se manifeste d'abord dans la multiplicité des niveaux de gouvernement impliqués dans la lutte à la pauvreté. Certains mesures relèvent du gouvernement du Québec: revenus, bureaux de placement, aide juridique, santé, services sociaux. Certaines mesures relèvent du niveau municipal, entre autres: les loisirs, les parcs locaux. L'éducation est un domaine mixte où la commission scolaire et le ministère de l'Education se partagent les juridictions et les contrôles. Il en est de même pour l'amélioration de quartiers et l'habitation à prix modique où les juridictions sont partagées entre les municipalités et le ministère des Affaires municipales. De plus, le gouvernement fédéral a lui-même des programmes de lutte à la pauvreté; par exemple: les projets d'initiative locale qui visent à combattre le chômage et à combler certains besoins des pauvres (garderies, entretien ménager, soins aux vieillards, etc.).

8.3.28 Les actions de ces institutions ne sont pas coordonnées ni nationalement ni localement, et pour autant, ont peu de résultats pour l'élimination de la pauvreté. Au niveau national, il n'existe pas de politique d'ensemble de lutte à la pauvreté. Chaque ministère, dans son optique propre et selon sa générosité particulière, crée ses propres politiques sans qu'une instance soit mandatée pour analyser comment ces politiques pourraient être complémentaires, ni surtout quels sont les secteurs qui ne sont pas du tout couverts et qui, aussi, peuvent remettre en cause l'efficacité des mesures sectorielles qui existent.

8.3.29 Notons enfin que les pauvres eux-mêmes, secondés financièrement ou pas par les gouvernements, se sont donnés un grand nombre de services ou d'institutions pour satisfaire leurs besoins; cliniques médicales et juridiques, ligues de locataires, garderies, comptoirs alimentaires, groupes de loisirs, restaurants communautaires, secours aux sinistrés, etc.

8.3.30 On voit donc qu'il est indispensable de coordonner les initiatives, de bien identifier les clientèles, de faire disparaître les chevauchements et d'évaluer l'impact des politiques les unes par rapport aux autres. La concertation et la coordination ne seront vraiment efficaces que si elles reposent sur des démarches préalables de recherche et de planification. On a illustré, dans la section consacrée aux critiques des mesures sociales, la nécessité d'évaluer, par des recherches appropriées, les effets prévisibles de l'implantation des diverses politiques. Une telle démarche est essentielle pour assurer la cohérence des objectifs et des résultats. Quant à la planification, elle permet à l'initiative gouvernementale la vue d'ensemble sans laquelle aucune approche globale n'est réellement possible.

b. Décentralisation et participation

8.3.31 Il est très important de permettre à ceux qui sont les premiers impliqués par le problème de pauvreté de prendre une part active à sa solution. La décentralisation de pouvoirs et de responsabilités au niveau d'un organisme local semble une voie féconde pour favoriser cette participation des citoyens, puisqu'ils pourraient dès lors oeuvrer auprès d'un organisme mandaté pour prendre des décisions et responsable de sa programmation, de son budget et de son action.

8.3.32 Au Québec, il existe une grande diversité en ce domaine au sein de l'appareil politico-administratif. Certains services sont décentralisés au niveau local ou régional mais pas au niveau de l'unité de service (domaine scolaire). Certains sont plus ou moins décentralisés au niveau de l'unité de service, mais pas au niveau local ou régional (CLSC). D'autres ne sont pas décentralisés du tout (service de placement, aide juridique). Certaines insti-

tutions prévoient un contrôle des citoyens en les incorporant à un conseil d'administration (CLSC). D'autres ne voient les citoyens que comme consultants (comités d'école, aide juridique). D'autres encore ne prévoient aucune participation des citoyens (placement, assistance sociale). Enfin, il va sans dire que les institutions créées directement par les citoyens sont sous leur contrôle direct (centre d'éducation des adultes, comptoirs, cliniques, etc.).

8.3.33 Devant un tel chassé-croisé de pouvoirs et d'actions diverses, un individu ou une famille pauvre doivent être particulièrement astucieux et éclairés pour s'y retrouver. En pratique, ils ne profitent pas de plusieurs avantages qui leur sont offerts, tout simplement parce qu'ils en ignorent l'existence.

8.3.34 De plus, même si certains secteurs sont en partie décentralisés, cette décentralisation demeure encore très faible. En particulier, l'administration centrale a encore tendance à généraliser ses règlements et ses ordonnances à toutes les unités locales. En pratique, il n'y a pas, ou très peu, d'adaptation locale des mesures pour combattre la pauvreté locale. Même si, sur le plan statistique, on peut généraliser les formes les plus stables de relations entre les caractéristiques de la pauvreté, chaque milieu pauvre a son dosage propre de ces caractéristiques qu'il faut attaquer spécifiquement si l'on veut améliorer la situation. Cette adaptation locale des mesures ne se fait pas parce que les ministères gardent soigneusement leurs normes générales qui, à leurs yeux, simplifient l'administration. Elle ne se fait pas aussi parce qu'il n'existe, au niveau local, aucun organisme responsable dont le rôle serait de faire cette adaptation aux conditions locales. Cet organisme serait, par ailleurs, très complexe, car il remettrait à la population locale un contrôle sur des activités qui émanent actuellement de plusieurs ministères fédéraux et provin-

ciaux, de la municipalité et de la commission scolaire, plus, bien entendu, des organismes de citoyens eux-mêmes. Cependant, c'est vers un tel organisme qu'il faut viser, si l'on veut, un jour, sinon faire disparaître la pauvreté, du moins en atténuer les conséquences sur les individus, sur les familles et sur la société totale.

Ébauche d'un changement social

Au niveau du Québec

8.4 Une première attaque véritable aux problèmes de la pauvreté supposerait une concertation de toutes les actions du gouvernement du Québec. Le ministère des Affaires sociales a déjà tenté d'unifier l'action gouvernementale dans les domaines de la santé et du bien-être social. Il s'agit là d'un effort louable mais qui doit être poursuivi au ministère des Affaires sociales et étendu à l'ensemble des ministères.

8.4.1 L'approche globale implique, comme on l'a souligné précédemment, un effort de concertation et de coordination des mesures gouvernementales. Au Québec, dans le contexte actuel, de nombreuses initiatives sont susceptibles d'avoir une incidence particulière dans les milieux défavorisés. On pense, entre autres, à la politique culturelle, au relèvement du salaire minimum, aux dispositions concernant la planification familiale, aux orientations d'une politique de la condition féminine, etc. Intégrés, pour certaines de leurs dispositions, dans un programme de lutte à la pauvreté, ces initiatives pourraient constituer les jalons d'une politique globale en ce sens. Des élé-

ments importants d'une telle politique sont donc déjà en place. Il devient urgent d'en accentuer la coordination autour d'un objectif central: la lutte à la pauvreté. Il pourrait appartenir au ministère du Développement social de prendre l'initiative de cet effort de coordination qui s'impose au niveau du gouvernement. Il va sans dire que tous les ministères, y compris le ministère de l'Education, devront collaborer à cet effort qui ne peut être que collectif.

8.4.2 Les principales tâches à entreprendre au ministère du Développement social pourraient être les suivantes:

- faire un inventaire critique des législations, règlements et ordonnances touchant les individus et les milieux pauvres. Cet inventaire devrait permettre de déterminer les interactions positives possibles entre ces diverses mesures et d'éliminer les interactions négatives. L'inventaire devrait aussi permettre de déterminer les secteurs d'activités ou les aspects de la pauvreté peu ou mal couverts par la législation actuelle;

- établir les priorités de recherche afin d'augmenter les faibles connaissances que nous avons au Québec sur la situation réelle des individus, des familles et des milieux pauvres. Il faudrait, sans doute, des relevés constants des revenus et des dépenses des familles, de même que des relevés de l'état des milieux locaux. Il faudrait cependant dépasser les simples descriptions statistiques pour arriver à la connaissance plus concrète des problèmes vécus par les gens aux prises avec la pauvreté. Reconnaissant l'urgence de telles recherches, le ministère de l'Education pourrait consacrer, à l'intérieur de son programme F.C.A.C., des

sommes importantes pour encourager la recherche universitaire sur les problèmes de la pauvreté, qui deviendrait ainsi un champ prioritaire de recherche;

- établir les priorités d'action pour l'ensemble du gouvernement. Ces priorités devront tenir compte des caractéristiques de la pauvreté québécoise, des interactions positives et négatives des mesures actuelles, des secteurs mal couverts et de la recherche de solutions nouvelles, telles le revenu annuel garanti avec incitation au travail;

- suggérer des moyens concrets pour coordonner l'action gouvernementale et rendre plus positif l'ensemble des moyens utilisés par les divers ministères;

- suggérer une division efficace et réaliste entre le pouvoir du gouvernement du Québec et le pouvoir que doit détenir le niveau local afin de combattre la pauvreté. Ces suggestions devraient tenir compte de la nécessité d'assouplir les règlements généraux pour qu'ils puissent s'adapter aux situations locales et de la nécessité de retrouver, au niveau local, une autorité unique apte à coordonner l'action des intervenants locaux;

- prévoir des mécanismes de liaison entre les niveaux local, régional et central;

- assurer l'évaluation des expériences locales qui pourraient être entreprises (et qui sont ébauchées dans les pages qui suivent).

Au niveau local

8.4.3 Nous croyons cependant qu'il n'est pas nécessaire que des réponses soient données à toutes les questions confiées au ministère du Développement social avant de passer à l'action. En fait, les connaissances dont nous disposons d'ores et déjà permettent de faire des hypothèses valables sur la façon d'insérer l'école et le système scolaire dans les milieux locaux défavorisés. Les trois hypothèses que nous voulons examiner supposent une complexification croissante des efforts et des législations, lorsque l'on passe d'une à l'autre. Les deux premières hypothèses peuvent cependant être expérimentées sans législation spéciale et c'est l'avantage que nous leur voyons dans l'immédiat. L'expérimentation est peut-être la seule façon de s'assurer que les mesures prises plus tard auront quelque efficacité et seront concrètement réalisables.

a. L'école au service du milieu

8.4.4 Notre mission première étant l'éducation, c'est d'abord l'école qui, de notre point de vue, doit s'adapter aux besoins du milieu défavorisé. Tout au long de cette politique, nous avons exposé comment l'école devait répondre aux besoins des enfants d'âge préscolaire, des enfants d'âge scolaire et des adultes. Nous ne reviendrons pas là-dessus, sinon pour rappeler la nécessaire adaptation pédagogique au milieu ambiant et l'ouverture de l'école à tous.

8.4.5 Cette ouverture exige que, non seulement les parents puissent franchir la clôture de l'école et participer aux comités d'école, mais aussi être associés activement aux activités para-pédagogiques et même pédagogiques. Grâce à une attitude positive du directeur et des

professeurs, les parents peuvent transformer l'école en une activité créatrice, aussi bien pour les adultes éducateurs que pour les enfants.

8.4.6 L'adaptation pédagogique et la participation active des parents impliquent, par ailleurs, que, dans les localités (municipalités ou quartiers) définies comme défavorisées, et qui sont pourvues de plus d'une école primaire et d'une ou plusieurs écoles secondaires, des rencontres statutaires aient lieu entre les intervenants de ces écoles. Ces rencontres doivent aussi se faire entre les animateurs du système préscolaire et les intervenants de l'école primaire et secondaire.

8.4.7 En effet, une condition de l'adaptation pédagogique est la connaissance du vécu du milieu et des individus qui la composent. Tous ceux qui oeuvrent dans un même milieu défavorisé doivent unifier leur perception du milieu et pour autant, leur action pédagogique dans ce milieu. De plus, les parents qui, déjà au préscolaire, seront activement associés à l'éducation de leurs enfants, doivent à la fois faire connaître l'évolution des enfants aux éducateurs et continuer à s'impliquer dans une pédagogie renouvelée.

8.4.8 Il est donc essentiel que, dans les milieux défavorisés:

- les directeurs d'école et les responsables du préscolaire se rencontrent régulièrement pour mettre au point une stratégie d'action commune ou complémentaire (pédagogie, importance du parascolaire, activités spéciales, ouverture physique des locaux, etc.);

- les comités d'école se rencontrent régulièrement pour les mêmes fins;

- des journées pédagogiques soient tenues pour tous les professeurs desservant ces écoles et tous les animateurs préscolaires, afin de mettre en commun leur perception du milieu et leurs stratégies pédagogiques.

8.4.9 L'ouverture de l'école au milieu doit aussi se faire de façon physique. Souvent, le dernier édifice public qui demeure au niveau local (3 000 - 5 000 de population), l'école devrait devenir un centre communautaire servant à tous. En plus des cours d'éducation aux adultes, on devrait y trouver des séances d'information du C.L.S.C. et de l'aide juridique, les réunions des associations privées de service ou de défense des droits, les activités du service de loisirs, etc. Ce genre d'ouverture peut demander des ententes spéciales entre la commission scolaire, la municipalité ou les C.L.S.C., mais, malgré certains inconvénients, les avantages sont nombreux. Du côté scolaire, les adultes-parents étant habitués à fréquenter l'école y seront plus à l'aise pour seconder le personnel enseignant dans l'éducation de leurs enfants. Du côté communautaire, l'école peut devenir le seul lieu où la population peut se rencontrer et se reconnaître. C'est un premier pas vers la formation d'une communauté prête à agir collectivement.

8.4.10 En ce sens, nous appuierons toutes les demandes qui nous seront faites visant à ce que les écoles, devenues vacantes par suite de la baisse démographique, soient remises à la population pour devenir des centres communautaires, gérés par un Conseil d'administration élu par les gens du quartier.

8.4.11 Enfin, nous aimerions que l'expérience-pilote des écoles de cogestion (tentée à la C.E.C.M.) soit reprise dans divers milieux. Ces expériences ont rencontré des résistances très fortes de la part des directeurs d'école et des syndicats. Elles ont pourtant été très positives et

ont démontré la capacité des parents à dépasser le simple rôle de conseiller. Avec le changement d'attitude que suppose l'ensemble des politiques que nous soumettons, nous croyons qu'il est possible que la gestion, à la fois des édifices scolaires et du contenu pédagogique, puisse se faire avec les parents du milieu. Nous croyons, de plus, que plusieurs commissions scolaires sont prêtes à déléguer certains de leurs pouvoirs à un Conseil d'administration chargé de gérer une école ou un groupe d'écoles. L'école serait ainsi, non seulement une école adaptée au milieu, mais l'école du milieu. Cette expérience déjà tentée doit être reprise, de façon plus systématique, afin de mettre à l'essai plusieurs modes de fonctionnement.

B. *L'école en symbiose avec le milieu*

8.4.12 Même l'école la mieux adaptée au milieu ne peut résoudre tous les problèmes impliqués par les diverses facettes de la pauvreté. Plusieurs autres organismes oeuvrent dans le milieu et s'attaquent à ces problèmes. Une véritable adaptation locale de la lutte à la pauvreté suppose qu'au-delà des juridictions de ces divers organismes, ceux-ci coordonnent leurs actions. Cette adaptation est d'autant plus importante que c'est l'individu qui, dans son milieu, doit subir dans sa vie quotidienne la dispersion des institutions et des services, la trop grande rigidité des règlements et la contradiction dans les approches différentes. Par ailleurs, nous avons déjà indiqué qu'une composante importante de la pauvreté est la dépendance et le manque de contrôle sur son destin. Des institutions plus proches des gens et plus responsables de leur action permettraient à la population défavorisée de s'impliquer plus fortement dans l'amélioration de son sort et serait déjà une façon concrète de combattre la pauvreté, non pas matérielle, mais sociale.

8.4.13 Dans un premier temps, l'adaptation à la réalité locale et la coordination des divers agents devraient se réaliser sur une base volontaire. Cette adaptation et cette coordination sont possibles et peuvent être efficaces, à condition que les ministères et les autres instances (municipalité et commission scolaire) acceptent de respecter les priorités locales et acceptent la mise à exécution des plans d'action proposés au niveau local. Ceci implique un assouplissement du fonctionnement bureaucratique et une attitude de confiance à l'endroit des populations des zones défavorisées.

8.4.14 Afin de favoriser cette adaptation et cette coordination locales, voici, à titre indicatif, quelle pourrait être la structure d'organisation que nous appellerons "Comité d'adaptation locale" (C.A.L.).

8.4.15 Cette structure ne mettrait en présence que des organismes publics, soit: le M.A.S., le ministère de la Justice, la municipalité et la commission scolaire. Pour autant, les secteurs suivants seraient touchés: santé, bien-être (sécurité du revenu, services sociaux, organisation communautaire), éducation, aide juridique, logement, loisirs, aménagement du quartier.

8.4.16 Le comité d'adaptation locale (C.A.L.) pourrait être composé des personnes suivantes: l'échevin local, le commissaire scolaire local, le président du Conseil d'administration du C.L.S.C., le président du Centre d'éducation des adultes (s'il y a lieu), les présidents des comités d'école, le président du comité consultatif de l'aide juridique, le président du comité des loisirs, le président des résidents des H.L.M. ou des habitations pour personnes âgées (s'il y a lieu).

8.4.17 Le C.A.L, ainsi formé serait représentatif d'une ou de plusieurs parties de la population locale, sinon de son ensemble.

8.4.18 Le C.A.L. devrait, par ailleurs, s'adjoindre un sous-comité d'experts composé des principaux fonctionnaires oeuvrant dans le milieu, soit: les directeurs des écoles, du C.L.S.C., du bureau d'aide juridique, du centre d'éducation des adultes (s'il y a lieu) et les fonctionnaires municipaux chargés du quartier dans les domaines de l'habitation, des parcs et des loisirs, et de l'amélioration des quartiers(1).

8.4.19 L'adaptation et la coordination locales ne peuvent s'effectuer que s'il y a un minimum d'information qui circule et un minimum de rencontres entre les organismes. Ce serait là le rôle du C.A.L. dans une première hypothèse de fonctionnement, qui supposerait une mise en commun d'informations et l'ajustement réciproques. Les divers organismes, en s'informant de leur mode d'action, de leurs programmes concrets, de leurs priorités, de leurs plans d'action, pourraient se rendre compte de leurs perceptions différentes du milieu, de la dispersion possible de leurs actions, des chevauchements et des vides.

8.4.20 Ainsi pourraient s'opérer des changements, des corrections et, peut-être, plus important, des programmes conjoints, des actions communes, des horaires plus souples ou conjoints, etc. Toutes choses pouvant faciliter la lutte contre la pauvreté et un meilleur service aux individus et aux familles.

---

1. Nous prenons ici le cas des grandes villes. Dans une municipalité rurale, la composition serait différente.

8.4.21 Le C.A.L. pourrait toutefois aller plus loin et désirer se doter d'un plan d'action global. Tous les organismes membres du C.A.L. doivent, chaque année, préparer une programmation de leurs activités, qui doit être soumise à leurs instances supérieures respectives. Les membres du C.A.L. pourraient convenir qu'avant d'être soumis aux instances supérieures, les programmes sectoriels d'action devraient être confrontés à un plan global d'action et d'intervention sur le milieu local. Le C.A.L. devrait d'abord se fixer des objectifs sur l'action globale à entreprendre dans le milieu, ces objectifs et ces priorités découlant eux-mêmes d'une définition commune des problèmes et des caractéristiques du milieu. Ces objectifs et priorités pourraient servir de critères pour évaluer les programmes d'action annuels des divers programmes sectoriels.

8.4.22 Cette adaptation et cette coordination plus poussées et plus volontaires supposent que les instances supérieures acceptent les objectifs et les priorités du niveau local et acceptent d'assouplir leurs normes de fonctionnement et d'allocation budgétaire. Sans cette acceptation, tout ne serait que voeux pieux et frustrations accrues.

8.4.23 Il va sans dire qu'une véritable adaptation serait plus facile si le C.A.L. disposait d'un budget propre et d'une base financière locale. Dans la situation actuelle, cela peut paraître utopique. Mais, il faut rappeler que les conseils régionaux de développement (C.R.D.) ont longtemps financé une partie importante de leurs activités grâce à une sorte de taxe volontaire auprès de leurs membres. De même, les organismes constitutifs du C.A.L. pourraient lui accorder une partie (5-10%) de leur budget d'opération au niveau local, pour des actions globales conjointes. De même, aussi, le C.A.L. devrait avoir un mot prépondérant à dire dans la distribution des fonds PIL (projets d'initiatives locales).

8.4.24 Jusqu'ici, nous avons limité le C.A.L. aux organismes publics. Dans des modèles ou des expériences plus complexes, il faudrait lui intégrer les associations volontaires et les groupes de citoyens. Là aussi, les modalités peuvent être très nombreuses.

8.4.25 Cette formule que nous proposons ici a l'avantage de ne pas mettre en question les structures politiques et administratives existantes. Au plus, elle demande un peu de souplesse et d'adaptation. C'est pourquoi nous souhaitons que le C.A.L. puisse être expérimenté dans les plus brefs délais et ce, dans les milieux différents, de façon à en vérifier la viabilité.

8.4.26 A cette fin, nous proposons que, le plus tôt possible, le ministère du Développement social confie à une équipe légère de fonctionnaires ou à un groupe de recherche le soin

- d'identifier les milieux défavorisés ouverts à une expérimentation de la formule de C.A.L.;
- de discuter avec les organismes de ces milieux des formules concrètes d'organisation;
- de servir de support aux C.A.L.;
- d'évaluer ces expériences.

C. *La décentralisation*

8.4.27 Pour franchir un pas de plus, il faudrait modifier profondément les structures politiques au Québec dans le sens d'une véritable décentralisation de certains pouvoirs et responsabilités du gouvernement vers les organismes politiques locaux.

8.4.28 Le renforcement de la démocratie locale qui en résulterait devrait favoriser une prise en charge réelle des institutions par les citoyens de milieux défavorisés et, de la sorte, faciliter l'émergence de priorités qui correspondent aux besoins locaux et la coordination des mesures à mettre en place pour lutter contre la pauvreté et lever l'état de dépendance dans lequel se trouvent les citoyens démunis.